Martin Fromm

SOZIALES LERNEN IN DER GESAMTSCHULE

Aspekte einer handlungsorientierten Konzeption

1977

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547208_0002

Pädagogik

Soziales Lernen in der Gesamtschule
Aspekte einer handlungsorientierten Konzeption

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktor - Grades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms - Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von

Martin Fromm
aus Rheinhausen

1977

Tag der mündlichen Prüfung: 26. 4. 1977

Dekan: Prof. Dr. M.E. Brockhoff

Referent: Prof. Dr. J. Henningsen

Korreferent: Prof. Dr. D. Benner

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Inhaltsverzeichnis

		Seite
1.	Einleitung	5
2.	Politisch-ökonomische Bedingungen der Gesamtschulreform	9
2.1.	Reproduktionsfunktionen des Schulsystems für die Gesellschaft	10
2.2.	Gründe für die Einrichtung von Gesamtschulen	14
3.	Latente soziale Lernprozesse	24
3.1.	Zum heimlichen Lehrplan	24
3.1.1.	Leistung als dominanter Maßstab	27
3.1.2.	Leistungsversagen bedeutet Sympathieverlust	28
3.1.3.	Mitschüler als Konkurrenten	29
3.1.4.	Individuelles Versagen	29
3.1.5.	Die 'oben-und-unten-Erfahrung'	30
3.1.6.	Schülerinteressen als Hindernis	31
3.1.7.	Gelenkte Interaktion	32
3.1.8.	Umgang mit der Doppelmoral	33
3.2.	Implizite Theorien des Lehrerverhaltens	35
3.3.	Exkurs: Wie wichtig ist Schule eigentlich?	40
3.4.	Heimlicher Lehrplan und Identität	45
3.4.1.	Rollendistanz	47
3.4.2.	Empathie	51
3.4.3.	Ambiguitätstoleranz	52
3.4.4.	Identitätsdarstellung	53
3.4.5.	Zusammenfassung	54
4.	Zur Diskussion Sozialen Lernens	58
4.1.	Soziale Integration	63
4.2.	Soziales Lernen als Aufgabe des Freizeitbereichs in der Gesamtschule	69
4.3.	Soziales Lernen als Aufgabe der Tutorenstunde	101
4.4.	Soziales Lernen als Aufgabe des Unterrichts	120

		Seite
4.5.	Soziales Lernen als Problem der Sozialen Organisation	150
4.5.1.	Das school-in-school-System	150
4.5.2.	Das Team-Kleingruppen-Modell	151
4.5.3.	Das Kleingruppenmodell	153
4.6.	Unterricht als soziale Situation	156
4.7.	Zusammenfassung	162
4.7.1.	Zusammenfassung (Praxisberichte)	162
4.7.2.	Zusammenfassung (Theoretische Arbeiten)	165
5.	Weiterführende Aspekte Sozialen Lernens	168
5.1.	Abweichendes Verhalten und Soziales Lernen	169
5.1.1.	Abweichendes Verhalten	169
5.1.2.	Abweichendes Verhalten in der Schule	177
5.1.3.	Beratung an der Gesamtschule und Soziales Lernen	183
5.2.	Persönlichkeitstheoretische Vorüberlegungen	193
5.3.	Ziele Sozialen Lernens	203
5.4.	Organisatorische Rahmenbedingungen Sozialen Lernens	209
5.4.1.	Die Schule als Verwaltungsbürokratie	209
5.4.2.	Die Groborganisation von Lernprozessen	210
5.4.3.	Die Feinorganisation von Lernprozessen	211
5.5.	Personale Beziehungen	213
5.5.1.	'Der' gruppenpädagogisch/gruppendynamische Ansatz	215
5.5.1.1.	Simulationen	226
5.5.2.	Der klienten-zentrierte Ansatz	233
5.5.3.	Microteaching	248
5.5.4.	Mikroanalyse	254
5.5.5.	Verhaltensmodifikation	256
5.5.5.1.	Zur 'Rattenebenbildlichkeit' des Menschen	260
5.5.5.2.	'Unangepaßtes' Verhalten als Angriffspunkt der Verhaltensmodifikation	264
5.5.5.3.	Anpassung durch Verhaltensmodifikation	268

		Seite
5.5.6.	Ein Rahmenkonzept für die Veränderung des Lehrer- und Schülerverhaltens	278
5.6.	Aspekte eines Unterrichts, der einer Förderung der Selbstregulation und Selbstkontrolle der Schüler verpflichtet ist	281
5.6.1.	Abbau aversiver Lernbedingungen	282
5.6.1.1.	Veränderung des Sprachverhaltens	282
5.6.1.2.	Bekanntgabe der Kontingenzen	286
5.6.1.3.	Motivierung	292
5.6.2.	Befähigung zur Selbststeuerung	300
5.6.2.1.	Informationsaufnahme und -verarbeitung	301
5.6.2.2.	Bewertung von Informationen	303
5.6.2.3.	Erwartung von Konsequenzen	304
5.6.2.4.	Entwicklung organisierter selbstregulativer Aktivitäten und Pläne	305
5.6.2.5.	Planung und Ausführung von Verhaltenssequenzen	306
5.6.2.6.	Selbstkontrollprogramme im Unterricht	307
5.7.	Zusammenfassung und abschließende Einschätzung	310
Literaturverzeichnis		314
Lebenslauf		347

1. Einleitung

Was Soziales Lernen ist, sein kann oder sollte, ist durch den gegenwärtig zu beobachtenden inflationären Gebrauch des "eher semantisch streuend als bündelnd" (Hielscher 1975, S. 239) wirkenden Begriffs 'sozial' kaum klarer geworden. In Anwendung einer von Gamm auf die Gesamtschule bezogenen Formulierung muß befürchtet werden, daß das Soziale Lernen "eine große Zukunft bereits hinter sich hat." (1970, S. 131)

Die vorliegende Arbeit soll keinen Beitrag zur Aufbereitung der Diskussion zum Sozialen Lernen für das Archiv leisten, sie will vielmehr an Hand der vorliegenden Arbeiten Möglichkeiten einer Entwicklung handlungsorientierter Konzepte Sozialen Lernens erkunden. Für die bisherige Entwicklung der Theorie und Praxis Sozialen Lernens gilt die Charakterisierung von Hentigs: Die Theorie ist der Praxis gegenwärtig so weit vorausgeeilt, "daß sie den Praktikern unverständlich und irrelevant geworden ist; in ihrer abstrahierten, mit sich selbst befaßten Form wird sie von der Praxis nicht mehr beansprucht; indem sie die Praxis ihrerseits nicht erreicht, wirft sie diese auf ihren eigenen pragmatischen Erfahrungsboden zurück." (^{4}1974, S. 89)

Diese Ausgangslage führt zu zwei Zielsetzungen dieser Arbeit:

- Klärung des Diskussionsstandes zum Sozialen Lernen unter besonderer Berücksichtigung der möglichen Ansätze für eine Praxis Sozialen Lernens.
- Weiterentwicklung und Konkretisierung der bisher vorliegenden Konzepte Sozialen Lernens.

Damit wird ausdrücklich nicht der Anspruch erhoben, absolut Neuartiges zu formulieren, die kritische Aufarbeitung schon vorliegender Arbeiten soll vielmehr den schon erreichten Erkenntnisstand verdeutlichen und als Basis für weiterführende Aspekte benutzt werden. Dieser Absicht entspricht

es, wenn sich die Skizze eines handlungsorientierten Konzepts Sozialen Lernens auf die Aspekte Sozialen Lernens konzentriert, die in der bisherigen Diskussion nur unzureichend oder überhaupt nicht angesprochen wurden.

Die obengenannte doppelte Zielsetzung soll in drei Schritten verfolgt werden:

1. Die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung immer schon ablaufender sozialer Lernprozesse (Teil 2., 3.).

Die Schule (auch die Gesamtschule) ist nicht nur Qualifikations- sondern auch Sozialisationsagentur. Sie führt den Schüler in den "Grundkurs" sozialer "Regeln, Regelungen und Routinen" (Jackson 1973, S. 21) ein, der ihn mit den Verhaltensmustern und -bereitschaften vertraut macht, von denen die bestehenden sozialen, politischen und ökonomischen Lebensbedingungen bestimmt sind.

Wenn auch angenommen werden darf, daß die so vermittelten Verhaltensbereitschaften nicht gänzlich mit aktuellen politischen und ökonomischen Erfordernissen zur Deckung zu bringen sind, etablierte soziale Regelungen also Beharrungstendenzen zeigen, die auch unter politischen und ökonomischen Gesichtspunkten veränderungsbedürftig wären, so muß doch die Forderung nach einer veränderten Sozialerziehung mit starken Widerständen rechnen, weil sie durch Tradition legitimierte Regelungen ihrer Selbstverständlichkeit beraubt und eine neue (politische) Legitimierung sozialer Regelungen erzwingt (Habermas 1973).

Jede Forderung nach intentionalem Sozialen Lernen[1] steht im Gegensatz zu den in der Institution Schule latent ablaufenden sozialen Lernprozessen, da sie diese zur Diskussion stellt.

Auf diese Aspekte soll in der Analyse der gesellschaftlichen Funktion der Schule (auch der Gesamtschule) und der

---

[1] Zur Differenzierung zwischen latenten und intentionalen sozialen Lernprozessen steht soziales Lernen für latente, Soziales Lernen für intentionale Lernprozesse.

Gründe für die Einrichtung von Gesamtschulen eingegangen werden. Im Anschluß an die Abschätzung der individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen der latent in der Schule ablaufenden sozialen Lernprozesse werden dann die bisher vorliegenden Konzepte zur Förderung intentionalen Sozialen Lernens in der Gesamtschule untersucht.

2. Der aktuelle Diskussionsstand zum Sozialen Lernen (Teil 4.).

Während in der frühen Gesamtschuldiskussion vom Ziel der Sozialen Integration die Rede war, das die Gesamtschule durch die Zusammenführung von Kindern unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit erreichen sollte, fehlt der Aspekt der Aussöhnung der Sozialschichten in der Diskussion zum Sozialen Lernen fast vollständig. Die Umformulierung des ursprünglichen Gesamtschulziels der Sozialen Integration zu dem weiter und (noch) vager gefaßten Ziel des Sozialen Lernens, wie sie 1969 vom Deutschen Bildungsrat mit der Forderung nach veränderten sozialen Erfahrungen eingeleitet wurde, regte eine Reihe unterschiedlichster Versuche an, dies inhaltlich völlig unbestimmte Ziel zu konkretisieren.

Die Aufarbeitung dieser Diskussion muß sich auf die richtungweisenden Arbeiten beschränken, soll jedoch so ausführlich sein, daß die unterschiedlichen Positionen und die möglichen Beiträge zur Entwicklung eines handlungsorientierten Konzepts Sozialen Lernens, das die Bedeutung latenter sozialer Lernprozesse in der Schule und die gesellschaftliche Funktion der Schule berücksichtigt, erkennbar werden.

3. Skizze eines handlungsorientierten Konzepts Sozialen Lernens (Teil 5.).

Während die vorliegenden Arbeiten die Förderung Sozialen Lernens wesentlich auf die Herstellung eines veränderten Interaktionsrahmens beschränken, wird hier der Versuch gemacht, über den Rahmen hinaus Möglichkeiten des Verhaltens von Lehrern und Schülern in der Interaktion abzuschätzen. Die Organisation von Lerngruppen z.B. wird hier als die

Schaffung einer Möglichkeit zu verändertem Sozialverhalten verstanden, ohne daß jedoch so schon sichergestellt wäre, daß die Schüler und Lehrer diese Möglichkeit zur Erweiterung ihrer sozialen Verhaltensmöglichkeiten und -bereitschaften ausnutzen. Um die gezielte Förderung dieser Verhaltensmöglichkeiten geht es in diesem Teil.

Was Soziales Lernen sein kann und sollte, wird im Verlauf der Arbeit durch die Diskussion verschiedener Antwortmöglichkeiten zu verdeutlichen sein, eine Definition kann hier im Vorgriff nicht gegeben werden. Vorläufig mag eine noch sehr allgemeine Beschreibung ausreichen:

Soziales Lernen meint die Förderung intentionaler sozialer Lernprozesse i n der Interaktion, a n der Interaktion und f ü r die Interaktion (von Hentig 1973a, S. 69).
Lernen i n der Interaktion bedeutet: Schulisches Lernen findet in der Interaktion von Lehrer und Schülern bzw. Schüler und Schüler statt. Je nach der spezifischen Form dieser Interaktion (z.B. verschiedene Sozialformen des Unterrichts) werden jeweils bestimmte Lernprozesse wahrscheinlicher, andere unwahrscheinlicher oder unmöglich.
Lernen a n der Interaktion bedeutet: Schüler und Lehrer machen (verschiedene) Erfahrungen mit verschiedenen Verhaltensmustern und Interaktionsformen. (vgl. von Hentig 1973a)
Lernen f ü r die Interaktion bedeutet: Schüler und Lehrer lernen sich in sozialen Situationen kompetenter (was immer das sein mag) verhalten. Als soziale Situation läßt sich dabei nicht nur die Interaktion in der Paarbeziehung oder in Kleingruppen, sondern auch der Umgang einzelner oder Gruppen mit Institutionen - in der Form einer Auseinandersetzung mit den jeweiligen Interessenvertretern - verstehen.

2. Politisch - ökonomische Bedingungen der Gesamtschulreform

In der Einleitung wurde schon angedeutet, daß das Problem des Sozialen Lernens bisher vorwiegend Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion war, ohne daß diese eine Entsprechung in der Entwicklung der Gesamtschulpraxis gehabt hat (vgl. z.B. Schreiner 1974; Projektgruppe SIGS 1975; Stubenrauch 1976). Eine Begründung dieses Auseinanderklaffens von theoretischer und praktischer Entwicklung allein mit der Praxisferne der Theoriediskussion muß unbefriedigend und unzureichend bleiben, da die Entwicklung an allen Gesamtschulen - trotz z.T. erheblicher Unterschiede - in der Konzentration auf die organisatorisch-curriculare Reform und in der Vernachlässigung des Ziels der Sozialen Integration (als ursprünglicher Fassung Sozialen Lernens) deutliche Regelhaftigkeiten erkennen läßt.

Ich gehe hier davon aus, daß sich regelhafte Abläufe in der Schule nur vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Funktion der Schule erklären lassen. Folgende Fragen sind zu klären:

- Kann die Analyse der gesellschaftlichen Funktion der Schule Hinweise erbringen, die erklären können, warum das Gesamtschulziel des Sozialen Lernens bisher eine untergeordnete Bedeutung gehabt hat?
- Lassen sich so erste Aussagen formulieren, ob und wie eine verstärkte Verfolgung dieses Ziels möglich ist?

Zur Klärung dieser Fragen wird es notwendig sein, auf die Beziehung des Gesamtschulziels Soziales Lernen zu den Reproduktionsfunktionen der Schule für die Gesellschaft wie auch auf den Stellenwert der einzelnen Gesamtschulziele einzugehen.

Die folgende Analyse erhebt nicht den Anspruch, dem Erkenntnisstand der politisch-ökonomischen Analyse des Bildungssystems grundsätzlich neue Aspekte hinzufügen, sie bezieht vielmehr bekannte Annahmen auf das hier in Frage stehende Problem.

2.1. Reproduktionsfunktionen des Schulsystems für die Gesellschaft

Das Schulsystem steht "in einer instrumentalen Beziehung zu umfassenderen gesellschaftlichen Bezugssystemen(...), und zwar insbesondere zum Produktionsbereich, zur Sozialstruktur und zum politischen Bereich." (Fend 1974, S. 62) Fend nennt die folgenden drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems:

1. Qualifikationsfunktion: Damit sind einerseits fachliche, andererseits überfachliche Qualifikationen, wie z.B. Genauigkeit und Verläßlichkeit angesprochen. Bei den überfachlichen Qualifikationen unterscheidet Fend zwischen "Tugenden im Umgang mit Produktionsmitteln" (S. 175) und Tugenden, die für die "Sozialverhältnisse, in denen produziert wird" (S. 175), relevant sind. Nach Fends Einschätzung sind diese Sozialisationsergebnisse "vielleicht wichtiger als konkrete Fertigkeiten; auf jeden Fall sind sie für die Stabilisierung der Herrschaftsverhältnisse zentral" (S. 175).
2. Selektionsfunktion: "Danach reproduziert das Schulsystem von Generation zu Generation (1.) die bestehenden sozialen Positionsverteilungen und (2.) die personellen Besetzungen der jeweiligen Positionen (Rekrutierung)." (S. 65)
3. Integrationsfunktion: Hierunter wird die Leistung des Schulsystems gefaßt, "die Schüler in einer Weise zu beeinflussen, daß sie die bestehenden politischen Verhältnisse erkennen, sie akzeptieren und sich ihren Forderungen gemäß verhalten lernen."[1] (S. 174)

(vgl. a. Combe 1975; Tillmann 1976a, S. 34ff; Nyssen/Rolff 1974)
Diese Funktionen sind als sinnvolle Beschreibung der Leistungen, die die Schule für die Gesellschaft erbringt, weithin akzeptiert (ohne daß damit diesen Leistungen bzw. der spezifischen Form ihrer Erbringung pädagogische Qualitäten zugesprochen wären), konkrete Form und Reichweite schulischer Wirkungen wie auch ihr Zustandekommen sind aber noch wenig klar.

---

[1] Im Original hervorgehoben.

Während es an Hand von Sozialstatistiken vergleichsweise leicht möglich ist, zu bestimmen, in welchem Ausmaß die Schule ihre Selektionsfunktion erfüllt (vgl. Fend 1974, S. 101ff; Fend u.a. 1976a; Geiersbach/Nyssen 1975), ist dies für die anderen Funktionen schwierig.

Zur Integrationsfunktion liegen jetzt die Ergebnisse einer Untersuchung von Fend u.a. (1973, 1976a/b; Forschungsgruppe 1975) vor, die differentielle Sozialisationseffekte der einzelnen Schultypen verdeutlichen. Danach läßt sich zwar wahrscheinlich machen, daß die unterschiedlichen Schultypen bei den Schülern nicht in gleichem Maße die Bereitschaft wecken, das bestehende politische System als legitim zu akzeptieren, die relative Bedeutung der Schule z.B. gegenüber Familie und Medien ist jedoch nur in Näherungen zu fassen.[1]

Besonders problematisch sind Aussagen über die Qualifikationsfunktion der Schule; schon die Bestimmung der durch die Schule vermittelten fachlichen Qualifikationen ist kaum möglich, obwohl bei der Begründung ökonomischer und politischer Forderungen an die Schule gerade die Qualifikationsfunktion als ihre zentrale Aufgabe dargestellt wird. Noch schwieriger wird die Bestimmung der von der Schule vermittelten überfachlichen Qualifikationen, da es sich hier gerade um Tugenden handelt, die quasi 'zwischen den Zeilen' gelernt werden. Die Untersuchung schulischer Qualifikationsprozesse beschränkt sich in der Regel auf die experimentelle Prüfung von Kurzzeiteffekten der Vermittlung fachlicher Qualifikationen in eng begrenzten Lernbereichen, wobei die Etablierung dauerhafter Qualifikationsmuster eher behauptet als belegt wird. Tillmann (1976a) geht bei der Einschätzung der fachlichen Qualifikationsleistung der Schule davon aus, "daß die produktiven Qualifikationen zumindest für die 'durchschnittliche Arbeitskraft' jeweils so spezifisch auf einen bestimmten Werkstoff und einen bestimmten Arbeitsplatz bezogen sind, daß eine Qualifizierung

---

[1] Fend u.a. (1976b) untersuchen etwa die Nähe der Schülereinstellungen zu denen ihrer Eltern und Lehrer, um so die relative Bedeutsamkeit von Schule und Elternhaus bei der Entwicklung von Einstellungen abschätzen zu können.

in der Regel im Produktionsprozeß selbst (bzw. in der Berufsausbildung), nicht jedoch in der Schule erfolgt. In der Schule finden allenfalls partiell vorbereitende Lernprozesse statt." (S. 42; vgl. Combe 1975) Konsequenterweise unternimmt es Tillmann dann auch, zu untersuchen, wie die Schule überfachliche Qualifikationen (Tillmann spricht von "Intensitätsqualifikationen", S. 42ff) an die Schüler vermittelt, dies in der Annahme, daß der Vermittlung überfachlicher Qualifikationen im Rahmen der Reproduktionsfunktionen der Schule eine möglicherweise wesentlich größere Bedeutung zukommt als der Vermittlung fachlicher Qualifikationen (vgl. Fend 1974, S. 175; Markert 1974, S. 17). Diese Annahme hat zwar hypothetischen Charakter, ist aber, wenn auch nicht im strengen Sinne zu beweisen, plausibel und sinnvoll.

Um einem Mißverständnis vorzubeugen: Es wird nicht behauptet, daß die Vermittlung fachlicher Qualifikationen durch die Schule gesellschaftlich und individuell bedeutungslos wäre, eigentlich wichtig sei, wie und nicht was gelernt werde.[1] Die Fragestellung konzentriert sich hier vielmehr auf den Aspekt der Vermittlung überfachlicher Qualifikationen, da dieser durch die Forderung nach einer Förderung Sozialen Lernens in der Gesamtschule am ehesten berührt wird.

Während die fachliche Qualifizierung zentraler Bestandteil der offiziellen Zielsetzung der Schule - auch der Gesamtschule - ist (z.B. Richtlinien, Parteiprogramme), bleibt die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen, wie z.B. Sorgfalt und Ordentlichkeit, "Anerkennung von Autorität und widerspruchsloses Befolgen von Befehlen" (Fend 1974, S. 175) latent, sie vollzieht sich im Umgang mit den offiziellen und vorgeblich wichtigen Inhalten. Sie wird erst dann zum Gegenstand öffentlicher Auseinandersetzungen, wenn die Vermittlung erwünschter überfachlicher Qualifikationen und die reibungslose Integration der Jugendlichen in das bestehende politische System ge-

---

[1] Vgl. zum Implikationszusammenhang von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen Blankertz 1969, S. 92ff.

fährdet erscheinen (z.B. in der 'roten Kaderschmiede' Gesamtschule). Aber auch dann bleibt die Auseinandersetzung auf die Abwehr von Veränderung beschränkt, die Argumentation auf die Gefährdung des (fachlichen) Qualifikationsniveaus konzentriert. Die Thematisierung vormals unbefragt ablaufender (auch sozialer) Lernprozesse wird durch Verlagerung des 'Kampfplatzes' vermieden. Die Formulierung des Ziels Soziales Lernen zielt nun gerade auf die Selbstverständlichkeit latenter sozialer Lernprozesse, macht Ziele und Abläufe zum Gegenstand der Diskussion und stört damit in der Tendenz den reibungslosen Ablauf verborgener Anpassungsprozesse. Haben diese ihre "Naturwüchsigkeit" aber verloren, "kann die Stabilisierung von Geltungsansprüchen nur noch über Diskurse gelingen." (Habermas 1973, S. 102) Die Forderung nach Sozialem Lernen stellt die Selbstverständlichkeit schulischer Lernprozesse in einem "für die Stabilisierung von Herrschaftsverhältnisse(n)" (Fend 1974, S. 175) zentralen Bereich in Frage und behindert als mögliche Praxis die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen in Form einer reibungslosen Anpassung an bestehende ökonomische und politische Verhältnisse.

Ein weiterer Grund für die bisherige Vernachlässigung des Ziels Soziales Lernen dürfte in ökonomischen Erfordernissen gesehen werden. "Weil Einnahmen und Ausgaben des Staates in hohem Maße mit dem konjunkturzyklischen Marktgeschehen verflochten sind, ist die staatliche Bildungspolitik dazu verurteilt, in den Grenzen eines vorgegebenen und kaum wesentlich zu erweiternden Finanzrahmens Investitionen 'optimal' einzusetzen."[1] (Combe 1975, S. 37) In einem Referat über die Gesamtschulentwicklung stellt Evers 1973 fest: "Bildungspolitik ist heute noch deutlicher als damals Verwaltung des Mangels." (S. 12) Der Förderung Sozialen Lernens steht das Interesse an einem möglichst kostengünstigen Qualifikationsprozeß der Arbeitskraft entgegen, da in diesem Bereich investierte Mittel keine bessere Verwertung der Arbeitskraft erwarten lassen.

---

[1] Zitat im Original hervorgehoben.

"Alles, was über den Reproduktionsbedarf der Wirtschaft hinausgeht - und das heißt: alles, was kollektiv-emanzipatorischen Zielen dient - stößt auf immense Schwierigkeiten in der Durchsetzung." (Evers 1973, S. 10)

Im folgenden möchte ich mich speziell mit Aspekten der Gesamtschulreform befassen, um hier weitere Anhaltspunkte für eine Beantwortung der oben gestellten Fragen zu gewinnen.

2.2. Gründe für die Einrichtung von Gesamtschulen

Die Schwierigkeiten bei der Interpretation der Gründe, die zur Einrichtung von Gesamtschulen führten, haben deutlich gemacht, "daß ein stringenter und zwingender Zusammenhang zwischen den Veränderungen in der Basis und den Einrichtungen von Gesamtschulen im Sinne eines eindeutigen Ursache-Folge-Verhältnisses" (Schmidt 1972, S. 34) mit dem verfügbaren analytischen Instrumentarium nicht herzustellen ist. Nach Habermas' Einschätzung muß heute "der Staat Funktionen erfüllen, die weder mit Bezugnahme auf Bestandsvoraussetzungen der Produktionsweise erklärt noch aus der immanenten Bewegung des Kapitals abgeleitet werden können." (1973, S. 77)

In der Diskussion über die Gründe der Einrichtung von Gesamtschulen haben sich zwei Schwerpunkte ergeben:

1. Ökonomische Erfordernisse (veränderte Anforderungen an die Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte)
2. Politische Erfordernisse (Notwendigkeit zur Legitimation des Staates).

zu 1.: "Noch vor wenigen Jahren dominierte in der Bundesrepublik die Auffassung, daß eine Demokratisierung des Bildungssystems - im Sinne von erhöhter Durchlässigkeit und Chancengleichheit - aus ökonomischen Gründen notwendig sei, da nämlich 'die wachsende Technisierung aller Lebensbereiche eine allgemeine Höherqualifizierung durch die Schule voraussetzt'."[1] (Preuss-Lausitz u.a. 1976a, S. 33; vgl. Raschert 1974, S. 34ff; Edelstein 1969)

---

[1] Preuss-Lausitz u.a. beziehen sich hier auf den Bildungsbericht der Bundesregierung, Bonn 1973.

Diese Auffassung ist inzwischen dahingehend korrigiert worden, daß nicht von einem Zwang zur generellen Höherqualifizierung, vielmehr von "gegenläufigen Tendenzen der Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte" (Baethge 1972, S. 21) ausgegangen werden müsse (vgl. Schmidt 1972; Combe 1975):

> "Würde man versuchen, eine Bilanz zu ziehen, auf deren einer Seite das in die Produktionsmittelverbesserung eingegangene Maß an Wissen und Wissenschaft und auf deren anderer Seite das in die Ausbildung der Arbeiter eingegangene Maß stünde, wir kämen zu dem Ergebnis, daß der Abstand zwischen beiden zuungunsten der Ausbildung immer größer geworden ist." (Baethge 1972, S. 22)

"Eine wissenschaftliche Schule für alle", wie sie der Deutsche Bildungsrat (1969, S. 21) fordert, mag zwar im Interesse der Schüler wünschenswert sein, steht aber dem Interesse an einem möglichst kostengünstigen Qualifikationsprozeß der Arbeitskraft entgegen und ist durch ökonomische Erfordernisse allein nicht zu begründen.

zu 2.: Der zweite Grundgedanke setzt daran an, daß der Staat nicht nur die ökonomischen Reproduktionsbedingungen des Kapitals sicherzustellen habe, sondern auch gezwungen sei, seine eigene Legitimität unter Beweis zu stellen. Nach diesem Gedankengang hat das Bildungswesen eine bedeutende Funktion im Rahmen der Sicherung von Massenloyalität.

Im folgenden kurz die Entwicklung dieses Gedankenganges (vgl. dazu bes. Offe [2]1973; Habermas 1973):

Hatte der Staat als 'ideeller Gesamtkapitalist' ursprünglich hauptsächlich die Funktion, die divergierenden Interessen der Einzelkapitale nicht zur Gefährdung des Systems kommen zu lassen (Ausgleichsfunktion z.B. über die rechtliche Regelung des Verkehrs der Einzelkapitale untereinander), so hat sich mit der wachsenden Bedeutung der konkreten Arbeit (Dienstleistungsbereich, Bildungswesen, Zirkulationsbereich, s. Offe S. 45) für die Sicherung der Reproduktionsbedingungen der Produktion sein Aufgabenbereich stark erweitert. Dadurch, daß der Staatsapparat "nicht mehr nur - wie im Liberalkapitalismus - allgemeine Produktionsbedingungen im Sinne von Bestandsvoraussetzungen des Reproduktionsprozesses sichert, sondern initiativ

in diesen eingeschaltet wird," (Habermas 1973, S. 54) ergeben sich "nicht-intendierte Beunruhigungs- und Veröffentlichungseffekte, die das Rechtfertigungspotential der aus ihrer Naturwüchsigkeit aufgescheuchten Traditionen schwächen." (Habermas 1973, S. 102) Eine dauerhafte Stabilisierung des politischen Systems ist nur dann möglich, wenn es ihm gelingt, die Loyalität der Massen zu sichern (vgl. Fend 1974, S. 228). Nach Habermas wird das Problem der "Legitimationsbeschaffung" in der Bundesrepublik über die Institutionalisierung der formalen Demokratie gelöst:

> "Der Zuschnitt formaldemokratischer Einrichtungen und Prozeduren sorgt dafür, daß die Entscheidungen der Administration weitgehend unabhängig von bestimmten Motiven der Staatsbürger gefällt werden können. Dies geschieht durch einen Legitimationsprozeß, der generalisierte Motive, d.h. inhaltlich diffuse Massenloyalität beschafft, aber Partizipation vermeidet." (S. 55)

Einerseits ist der Staat nun verfassungsmäßig festgelegten egalitären Normen verpflichtet, gleichzeitig übt er aber auch "komplementäre Funktionen zum kapitalistisch organisierten Produktionsbereich" (Fend 1974, S. 228) aus, so daß sich ein ständiger Widerspruch zwischen egalitären Normen und strukturell bedingter Ungleichheit ergibt. Da nun nach Habermas (S. 86) der Staat keine aktive Planung der Wirtschaftsentwicklung, sondern eher ein reaktives Krisenmanagement betreibt, kann es bei einem Versagen des Krisenmanagements zu einem Legitimationsverlust kommen. Um seine eigene Funktionsfähigkeit zu erhalten, kann dann der Staat gezwungen sein, Maßnahmen zur Legitimationsbeschaffung zu ergreifen, die 'Verwertungsinteressen' entgegengesetzt sind. Offe (^{2}1973) führt dazu aus:

> "Systematisch relevant für die (durch den Formwechsel auf konkret-zweckbezogene Infrastrukturproduktion erzeugte) Abstimmungsproblematik ist vor allem die höchst reelle Möglichkeit, daß sich die staatlichen Organe der Infrastrukturpolitik um die Erhaltung ihrer (auf politischer Macht beruhenden) Steuerungskapazität willen genötigt sehen, selbst die Intention strikt verwertungskomplementärer Produktion von Gebrauchswerten zu verletzen, d.h. Ansprüchen nachzugeben, die lediglich

> konkurrenz-demokratischen Strategien der Machterhaltung einer Regierungspartei, nicht aber realen 'Verwertungsbedürfnissen' entsprechen." (S. 56)

Die 'Bildungskatastrophe' läßt sich als eine Situation verstehen, die den Staat zu Maßnahmen zusätzlicher Legitimationsbeschaffung veranlassen konnte. Das Bekanntwerden des hohen Selektionsgrades des Bildungssystems und der Benachteiligung von Unterschichtkindern, verbunden mit der Popularisierung des dynamischen Begabungsbegriffs, waren geeignet, die Diskrepanz zwischen verfassungsmäßigem Soll- und gesellschaftlichem Ist-Zustand auch für breitere Bevölkerungsschichten deutlich zu machen.

Im Rahmen dieses Argumentationsganges wäre die Einrichtung von Gesamtschulen als eine Maßnahme zu verstehen, die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit vor der Öffentlichkeit zu reduzieren und Loyalität gegenüber dem politischen System zu sichern. Selbst wenn man die Einrichtung von Gesamtschulen mit auf Legitimationsnöte des Staates zurückführt, kann daraus jedoch noch nicht gefolgert werden, daß dem Ziel der Sozialen Integration eine wesentliche legitimierende Funktion zuzusprechen ist. M.E. dürfte es vielmehr schwierig sein, diese Funktion zu belegen. Zentral für die Gesamtschuldiskussion und die vorangegangene Verkündung der 'Bildungskatastrophe' war die Frage der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, die ihre pädagogische Note in Formeln wie 'Chancengleichheit' und 'Leistungsgerechtigkeit' fand, nicht aber die Frage der Verständigungsbarrieren zwischen den Sozialschichten (vgl. Raschert 1974, S. 29ff).[1] So nennt der Deutsche Bildungsrat folgende Motive für die Gesamtschule:

1. Eine wissenschaftliche Schule für alle
2. Individualisierung des Lernens
3. Bessere Förderung
4. Größere Chancengleichheit
5. Soziale Erfahrung in der Gesamtschule (1969, S. 21ff; vgl. a. GEW 1971).

---

[1] Zu dieser Zeit wurde Soziales Lernen unter dem Begriff 'Soziale Integration' überwiegend in diesem Sinne verstanden.

Die ersten vier Motive befassen sich mit einer besseren und gerechteren Qualifizierung jedes einzelnen und können auf die im Zusammenhang mit der Diskussion der 'Bildungskatastrophe' angesprochenen Probleme bezogen werden, während die "soziale Erfahrung" als die Entwicklung kritischer Verständnisbereitschaft zwischen Kindern verschiedener Schichten eher als Zusatzziel erscheint. Soziale Integration (soziale Erfahrung, Soziales Lernen) wurde in der Frühphase der Gesamtschuldiskussion kaum als eigenständiges Ziel verstanden, es herrschte vielmehr die Vorstellung vor, daß dies Ziel allein schon durch die Zusammenführung von Kindern unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit oder durch leichte erzieherische Anstöße des Lehrers ("leise Cliquensteuerung" Sander u.a. [3]1971, S. 145ff) zu erreichen sei (vgl. Rang 1969, S. 118; Mastmann 1969, S. 134; Stubenrauch [2]1972, S. 80ff[1]).

Dem Gesamtschulziel der Sozialen Integration ist in seiner ursprünglichen Fassung ein ähnlicher Stellenwert wie den Zielen in Richtlinienpräambeln zuzusprechen, es bleibt deklamatorisch ohne einen Hinweis auf mögliche Maßnahmen und angestrebte Effekte. Die Frage danach, ob die Schule sich so weit von den strukturellen Bedingungen bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse lösen kann, daß es ihr möglich wird, der Gesellschaft quasi das Modell einer 'besseren' Zukunft vorzuleben, wird nicht gestellt, die Möglichkeiten der Schule, eine Vermittlung zwischen den Sozialschichten zu bewirken, werden ohne Prüfung als gegeben unterstellt.

So reduziert sich das 'Ziel' Sozialer Integration auf den Wunsch nach einer Aufhebung von Schichtbarrieren und die Hervorhebung der Tatsache, daß in der Schule auch soziale Erfahrungen gemacht werden (vgl. Raschert 1974, S. 44).

Ich möchte damit die Anhaltspunkte für die Beantwortung der Frage, warum das Gesamtschulziel des Sozialen Lernens bisher eine untergeordnete Bedeutung gehabt hat, zusammenfassen:

---

[1] Stubenrauch kritisiert diese Vorstellung.

1. Intentionales Soziales Lernen gefährdet in der Tendenz den reibungslosen Vermittlungsprozeß überfachlicher Qualifikationen.
2. Die Förderung intentionalen Sozialen Lernens steht dem Interesse an einem möglichst kostengünstigen Qualifikationsprozeß der Arbeitskraft entgegen.
3. Ein spezifisches Legitimationsdefizit, das eine Verfolgung dieses Ziels auch unter Zurückstellung der ersten beiden Punkte erzwingen könnte, ist nicht nachzuweisen.

Nach dieser (hypothetischen) Beantwortung der ersten Frage ist nach Anhaltspunkten dafür zu suchen, ob und wie eine Förderung Sozialen Lernens trotz der genannten Hindernisse denkbar ist. Ansatzpunkt muß das Legitimationsproblem sein, da durch die Schaffung eines verstärkten Legitimationsdrucks der Staat gezwungen werden kann, unter Vernachlässigung strikt verwertungskomplementärer Maßnahmen "Ansprüchen nachzugeben, die lediglich konkurrenz-demokratischen Strategien der Machterhaltung einer Regierungspartei" (Offe [2]1973, S. 56) entsprechen. In der Diskussion der letzten Jahre ist dazu wiederholt betont worden, daß die in der Entwicklung der Gesamtschulen deutlich werdende Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit einen zusätzlichen Legitimationsdruck schaffen werde. Den Grundgedanken formuliert Combe:

> Es "ist wahrscheinlich, daß sich dieses simultane Vorgehen bildungspolitischer Instanzen, nämlich zum Zwecke der Herstellung von Planungsfähigkeit des Bildungswesens sozialpolitische Ansprüche zu mobilisieren, bzw. jede Maßnahme als sozialen Progreß zu verkaufen, nicht ohne Widersprüche und legitimatorische Folgeprobleme durchsetzen wird. Das Legitimationsdefizit der Planung besteht einmal darin, daß die propagierten Reformmotive und Reformillusionen bei den betroffenen Lehrern, Eltern und Schülern die Horizonte der Erwartungen und Bedürfnisse weitergesteckt bzw. diese öffentlich thematisiert haben. Zum anderen entfaltet sich im Vollzug der Reformen die Diskrepanz zwischen offiziell deklarierten Zielen, die nicht mehr ohne weiteres aus dem Verkehr gezogen werden können, und den in die Umsetzungsphase tatsächlich eingehenden Kriterien." (1975, S. 38; vgl. Jouhy 1970, S. 239f; Nyssen/Rolff 1974, S. 39f)

Die langfristige Strategie muß demnach darin bestehen, den Beteiligten bewußt zu machen, daß erfahrbare Defizite keine Pannen, sondern Konsequenz grundlegender Interessenkonflikte sind und daß eine Durchsetzung der eigenen Interessen in der "Konkurrenz um knappe Güter" nur durch strategisches Handeln zu erreichen ist (Habermas 1973, S. 157).

Problematisch ist ein Vertrauen auf die durch latente Widersprüche hervorgerufenen unerfüllten Erwartungen der Beteiligten, wenn es sich allein auf den Qualifikationsaspekt stützt. Tillmann macht zu Recht darauf aufmerksam, daß die Möglichkeiten der Gesamtschule zur Vergabe höherer Abschlüsse als im herkömmlichen Schulsystem wesentlich daran gebunden ist, daß sie bisher mit ca. 4 % der Gesamtschülerschaft keinen nennenswerten Einfluß auf den Arbeitsmarkt hat, die Abschlußquoten bei einer verbreiteten Einführung der Gesamtschule aber den Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes angepaßt werden müßten. Langfristig werden damit die Hoffnungen auf höhere Qualifikationen enttäuscht werden müssen und zu einem Konfliktpotential in der Gesamtschule führen. Gegenwärtig jedoch machen Lehrer, Eltern und Schüler eher die Erfahrung, daß die Möglichkeiten zur Erreichung eines höheren Abschlusses an der Gesamtschule gegenüber dem herkömmlichen Schulsystem verbessert sind, die Gesamtschule also eine größere Chancengleichheit gemäß ihren Zielen verwirklicht (vgl. Geiersbach/Nyssen 1975, S. 34f; Schlömerkemper 1976b; Fend u.a. 1976a). Hinzu kommt, daß die auf Grund vermehrter Chancengleichheit bei der Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Qualifikationsniveaus vermuteten höheren Erwartungen an Schulabschluß, Berufsausbildung und Berufstätigkeit gerade bei den Schülern aus bisher benachteiligten Sozialschichten von Stufe zu Stufe geringer werden, gerade diese Schüler eher die Bereitschaft äußern, notfalls Berufe mit niedrigem Status zu ergreifen (Fend u.a. 1976a, S. 119ff), und schließlich die Gesamtschule es ebenso wie die anderen Schultypen erreicht, gerade bei den gescheiterten Schülern den Glauben an die Gerechtigkeit der Auslese zu erhalten bzw. zu wecken, so daß diese ihr

Versagen auf individuelle Unzulänglichkeit zurückführen (Fend u.a. 1973; Forschungsgruppe 1975). Zu den gegenwärtig weitgehend mit den Erwartungen übereinstimmenden Entwicklungen der Gesamtschule im Qualifikationsbereich tritt also ein Prozeß des cooling-out, der ein weitgehendes Akzeptieren der Benachteiligung durch die betroffenen Schüler erreicht und damit das Konfliktpotential vermindert.

Ein wesentlich höheres Konfliktpotential ist dagegen in den sozialen Verhältnissen an den Gesamtschulen zu sehen. Hier hat die einseitige Konzentration auf die organisatorisch-curriculare Reform zu unerwünschten Entwicklungen im Bereich des Sozialverhaltens der Schüler geführt, die unter dem Stichwort der 'Disziplinschwierigkeiten' in Berichten über die Praxis einzelner Gesamtschulen ständig wiederkehren. Die unzureichende Berücksichtigung des Freizeitbereichs, starre Trennung von Unterricht und Freizeit, unzureichende personelle und materielle Ausstattung des Freizeitbereichs werden von Lehrern, Eltern und Schülern als Problem erfahren. Dies Konfliktpotential wird durch die zunehmende öffentliche Diskussion der Frage "Macht die Schule unsere Kinder krank?" (vgl. etwa v. Hentig 1976a) erhalten und verstärkt.

Gegenwärtig dürfte hier eher ein Ansatzpunkt zu sehen sein, durch gemeinsame Interessenvertretung und Handeln der Beteiligten staatliche Instanzen zu Maßnahmen zu veranlassen, die die Fixierung der Gesamtschule auf verwertbare Qualifikationen reduzieren und den pädagogischen Spielraum zur Förderung intentionaler sozialer Lernprozesse erweitern. Damit wird die Schule - auch die Gesamtschule - nicht zum "Erfahrungsraum" (von Hentig 1973a; 1976a, S. 99), sie wird nicht zum Hort der Emanzipation, von dem aus die Gesellschaft radikal zu verändern wäre, Schule wird auch dann noch "nicht in erster Linie 'lernen', sondern 'sich in ein System einordnen'" (von Hentig 1976a, S. 100) heißen, sie wird aber möglicherweise auch Lerneffekten, die eine Befähigung zur Kritik und eine Vorbereitung auf interessengeleitetes Handeln beinhalten, einen größeren Spielraum lassen. Die Ergebnisse der Vergleichsstudie von Fend u.a. (1976b) zwischen

herkömmlichen Schultypen und der Gesamtschule lassen einerseits die Möglichkeiten veränderter Sozialbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern, gleichzeitig aber auch die Notwendigkeit einer Veränderung in diesem Bereich erkennen: allein 'progressive' Einstellungen der Lehrer führen zu keinen nennenswerten Veränderungen in den Einstellungen der Schüler, während positiv erlebte Sozialbeziehungen in Verbindung mit 'progressiven' Einstellungen der Lehrer neben einer Abnahme 'abweichender' Verhaltensweisen auch zu vermehrt kritischen Einstellungen der Schüler führen. Eine den veränderten Einstellungen korrespondierende Veränderung des Verhaltens der Schüler wird durch den institutionellen Rahmen der Schule sicherlich stark behindert, und eine Bereitstellung aller wünschenswerten Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten dürfte in diesem Kontext Utopie bleiben, Berichte aus Gesamtschulen zeigen jedoch, daß auch in diesem Bereich Veränderungen möglich sind.

Der erste Zugang zum Problem soll für die weitere Diskussion kurz festgehalten werden:

Soziales Lernen - zu Beginn der Gesamtschuldiskussion nicht viel mehr als die Betonung der Tatsache, daß Unterricht auch soziale Aspekte hat - hat sich im Verlauf der Reform erst zu einer Zielsetzung entwickelt. Einmal haben durch die einseitige Betonung der organisatorisch-curricularen Reformen zumindest mitbedingte 'Fehl'entwicklungen in der Gesamtschulpraxis die Notwendigkeit einer stärkeren Beachtung sozialer Lernprozesse deutlich werden lassen. Zum anderen ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion das 'Ziel' der Sozialen Integration umformuliert und unter dem Begriff des 'Sozialen Lernens' als Aufgabe der Gesamtschule präzisiert worden.

Ein Versuch der Beteiligten, Maßnahmen zur Verfolgung dieses Ziels nachträglich durchzusetzen, muß mit Widerständen staatlicher Instanzen rechnen, da zusätzliche Aufwendungen in diesem Bereich dem Interesse an einem möglichst kostengünstigen Qualifikationsprozeß der Arbeitskraft entgegenstehen und weiterhin durch die Förderung Sozialen

Lernens die latente Vermittlung überfachlicher Qualifikationen in Frage gestellt wird.

Schule als gesellschaftliche Institution hat die Funktion, die Heranwachsenden auf die Übernahme gesellschaftlicher Positionen vorzubereiten und dafür notwendige fachliche Qualifikationen, Bewußtseinslagen und Verhaltensbereitschaften, die ihre reibungslose Einpassung in bestehende politische und ökonomische Bedingungen ermöglichen, zu vermitteln. Intentionale soziale Lernprozesse, die dem Schüler eine differenziertere Erkenntnis sozialer (Beeinflussungs-)Prozesse und erweiterte soziale Handlungsfähigkeit vermitteln, gehören nicht zu den Aufgaben der Institution Schule. Versuche, intentionales Soziales Lernen in der Schule möglich zu machen, müssen daher, wenn sie vor dem "Tag X" unternommen werden sollen, "wo durch eine himmlische Fügung die gesellschaftliche Kontrolle der Schule" (Schreiner 1973a, S. 143) aufgehoben ist, mit nur begrenzten Handlungsspielräumen rechnen, deren Erweiterung langfristiges Ziel sein muß.

Die Entwicklung eines Konzepts Sozialen Lernens setzt die Analyse der immer schon ablaufenden sozialen Lernprozesse und ihrer Wirkungen voraus, sie sollen im folgenden Teil in Umrissen als Präzisierung der schulischen Funktion der Vermittlung überfachlicher Qualifikationen dargestellt werden.

3. Latente soziale Lernprozesse

3.1. Zum heimlichen Lehrplan

Vor jeder Konzipierung intentionalen Sozialen Lernens für die Gesamtschule finden soziale Lernprozesse immer schon statt. Gegenstand einer Diskussion über soziale Lernprozesse kann deshalb nicht die Frage sein, ob soziales Lernen überhaupt stattfinden sollte, sondern wie eine Förderung intentionalen Sozialen Lernens aussehen könnte. Bestandteil der Bedingungen, die Maßnahmen zur Förderung Sozialen Lernens vorfinden und berücksichtigen müssen, ist der "Grundkurs in den sozialen Regeln, Regelungen und Routinen" (Jackson 1973, S. 21; vgl. a. Zinnecker 1975, S. 19ff), den die Schüler in der Schule absolvieren. Im folgenden sollen die Lerneffekte dieses Grundkurses in Umrissen beschrieben werden.

Ausgangspunkt ist die Behauptung, daß zwei Lehrpläne existieren, ein offizieller und ein inoffizieller ('heimlicher') Lehrplan.

> "Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den eigentlichen Unterricht weit hinaus reichen. Die Schule - als Institution - erzieht. Sie ist zum wenigsten einer der Erzieher der Generation; einer jener Erzieher, die - zum Hohne allen Lehren der großen und kleinen Erzieher, zum Hohne allen Lehr- und Erziehungsprogrammen, allen Tagungen, Erlässen, Predigten - aus jeder Generation eben das machen, was sie heute ist, immer wieder ist, und gerade nach jenen Forderungen und Versprechungen ganz und gar nicht sein dürfte." (Bernfeld 1973, S. 28)

Diese Wirkungen sind nach Meinung Bernfelds nicht Fehlentwicklungen, sondern die eigentlich gesellschaftlich erwünschten, während z.B. Erziehungsprogramme nur wechselnde Ornamente des unabhängig davon zuverlässig ablaufenden Anpassungsprozesses der heranwachsenden Generation an die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse abgeben. In "Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung" drückt Bernfelds fiktiver Unterrichtsminister Machiavell das so aus:

> "Sie müssen nämlich verstehen, daß die Organisation des Erziehungswesens das entscheidende Problem ist, das wir konsequent und unerbittlich unserem Einfluß restlos vorbehalten müssen, während wir die Lehrplan- und

> Unterrichts-, selbst Erziehungsfragen beruhigt den Pädagogen, Ideologen, ja selbst den Sozialdemokraten überlassen können." (S. 98)

Ähnlich äußert sich in der neueren Diskussion (Bernfelds Arbeit erschien bereits 1925) Beck (1974):

> "Sie machen sich jetzt daran, ein Forschungsprojekt zur Erfindung von Reparaturvorschlägen zu entwickeln. Diese Kinder des Sisyphos sehen nicht, daß der 'heimliche Lehrplan', wie sie ihn nennen, gar nicht heimlich, sondern - seit Einführung der Schule für alle - bürgerliches Erziehungsprinzip, wirklicher Lehrplan und schreckliche Erfahrung ist." (S. 90)

Bevor dieser Gedankengang weitergeführt wird, ist auf einen problematischen Aspekt der Argumentationsrichtung von Bernfeld und Beck hinzuweisen: Bernfeld und Beck bewegen sich mit ihren Äußerungen in der Nähe der Vorstellung, das Schulsystem sei konsequent auf die Erfüllung ganz bestimmter Funktionen im Dienst einer global bestimmten Verschwörerclique programmiert (Zinnecker 1975, S. 194f). Die mutmaßlichen Wirkungen der Schule wären danach linear auf die Absichten dieser Clique zurückzuführen. M.E. dürfte zur Erklärung der durch die Institution hervorgebrachten - durchaus widersprüchlichen - Sozialisationsergebnisse die Annahme, daß sich in der historischen Entwicklung der Institution Schule Wirkungen relativ unabhängig von dem Wollen gesellschaftlich bestimmender Machtgruppen herausgebildet haben, die einer kurzfristigen Kontrolle nicht oder nur beschränkt zugänglich sind, weiterführen (Zinnecker 1975, S. 195). Damit wird nicht in Abrede gestellt, daß die Schule Funktionen erfüllt, die vorwiegend im Interesse bestimmter gesellschaftlicher Gruppen liegen und von diesen gegen Veränderung verteidigt werden.

Schule erzeugt Wirkungen, von denen im offiziellen Lehrplan nicht die Rede ist, die möglicherweise individuell und gesellschaftlich wesentlich folgenschwerer sind als die, die von der Schule gemäß ihrer offiziellen Zielsetzung vorgeblich angestrebt und erreicht werden. Die Wirkungen, die die Schule über die Form ihrer Organisation, aber auch über den Einfluß der Lehrer hervorruft, stellen nach der Meinung der Autoren, die sich zum 'heimlichen' Lehrplan geäußert haben,

letztlich die Erfüllung der Funktion "Erzeugung sozialintegrativer Bewußtseinslagen" (Fend 1974, S. 64) sicher (vgl. z.B. Tillmann 1974; Wellendorf 1973a).

Bevor diese Wirkungen näher dargestellt werden, ist ein Hinweis auf die 'Quellenlage' notwendig: Ein großer Teil der Annahmen und Behauptungen stützt sich auf teilnehmende Beobachtungen und Fallstudien (Zinnecker 1975 hat derartige Arbeiten zusammengestellt; vgl. a. Nagel/Preuss-Lausitz 1973; Rumpf 1975; Born u.a. 1972; Schefer-Vietor 1975), ein weiterer Teil basiert auf Ableitungen aus Psychoanalyse, Symbolischem Interaktionismus und Kleingruppenforschung (vgl. Wellendorf 1973a/b; Ulich [3]1973), und nur zu einem geringen Teil lassen sich die behaupteten Wirkungen durch empirische Untersuchungen belegen (vgl. Bernhardt u.a. 1974, 1975; Bernhardt 1973; Hurrelmann [2]1973; Fend u.a. 1973, 1976b; Forschungsgruppe 1975). Diese Basis erlaubt es nicht, gesicherte Aussagen über institutionelle Wirkungen und ihr Zustandekommen zu machen, wenn auch die Untersuchung von Fend u.a. (1976b) zu ihrer Klärung wesentliche Beiträge liefert. Besondere Schwierigkeiten entstehen mit dem Versuch, den unterschiedlichen Beitrag z.B. von Schule, Eltern und Lehrern bei der Entstehung dieser Sozialisationseffekte abzuschätzen.[1] Ich möchte diese Effekte nicht in allen Einzelheiten verfolgen[2], sondern den Schwerpunkt auf die Aspekte der bisherigen Gesamtschulreform legen, die im Kontext der organisatorischen Reform stehen (vgl. z.B. Keim 1973a; Bernhardt u.a. 1974; Schreiner 1974) und unter der Überschrift der Fachleistungsdifferenzierung ('objektivierte' Leistungsmessung, Förderkurse, Leistungsprofile...) das Erscheinungsbild der Gesamtschule nach innen und außen wesentlich bestimmt haben und noch bestimmen.

---

[1] Fend u.a. (1976b) unternehmen in ihrer Untersuchung diesen Versuch.

[2] Zusammenstellungen von Lernerfahrungen, die die Schüler über den heimlichen Lehrplan machen, finden sich bei Tillmann (1974, S. 39f; 1976a), Beck (1974, S. 89f), Lotz (1974, S. 122f), Nagel/Preuss-Lausitz (1973, S. 209ff), Wellendorf (1973a/b), Rolff/Tillmann (1974, S. 75f), Born u.a. (1972). Ergänzend zu (vermuteten) Wirkungen des Lehrerverhaltens z.B. Tausch/Tausch ([6]1971, S. 223f).

3.1.1. Leistung als dominanter Maßstab

Schüler lernen die Leistungsbewertung als dominantes Kriterium zur Einschätzung von Personen kennen, daran hat sich auch in der Gesamtschule wenig geändert. Durch die spezifischen strukturellen Bedingungen, die die Gesamtschule von den herkömmlichen Schultypen unterscheiden, führt vielmehr der Leistungsstatus der Schüler zu wesentlich differenzierteren Wirkungen z.B. im Bereich des Begabungsselbstbildes und des Selbstbewußtseins der Schüler (Fend u.a. 1976b). Fend u.a. können zeigen, daß u.a. Geltung und Beliebtheit im herkömmlichen Schulsystem wesentlich mit dem relativen Leistungsstatus der Schüler zusammenhängen, während in der integrierten Gesamtschule sowohl absoluter wie relativer Leistungsstatus von Bedeutung sind. Während im herkömmlichen Schulsystem auf Grund der Trennung der einzelnen Schultypen als Vergleichsgruppe der Jahrgang des jeweils eigenen Schultyps herangezogen wird, findet in der Gesamtschule nicht nur ein Vergleich mit den Schülern des eigenen, sondern auch mit denen anderer Kursniveaus statt, wobei dem relativen Status auf dem eigenen Kursniveau nur eine zusätzlich differenzierende Wirkung zukommt (S. 325ff). Danach ist der Schüler im niedrigsten Kurs einer Gesamtschule in einer vergleichsweise schlechteren Position als ein Hauptschüler, dem auf Grund seiner relativen Position im Klassenverband eher Möglichkeiten einer positiven Selbsteinschätzung bleiben als dem Gesamtschüler, dem der nicht-segregierte Altersjahrgang als Maßstab dient.[1]

Die Bedeutung der Fachleistungskurse wird für den Gesamtschüler in jeder Hinsicht unterstrichen, so etwa dadurch, daß vorwiegend die früheren Hauptfächer in Fachleistungskursen unterrichtet werden (Schlömerkemper 1976a) (die dann auch im herkömmlichen u n d integrierten Schulsystem den höchsten Zusammenhang mit dem Begabungsselbstbild der Schüler aufweisen, Fend u.a. 1976b, S. 339f), durch den organisatorischen Aufwand,

---

[1] Der prozentuale Anteil der Schüler auf dem niedrigsten Kursniveau am Altersjahrgang ist allerdings wesentlich niedriger als der der Hauptschüler.

der mit der Fachleistungsdifferenzierung und den Tests in den entsprechenden Fächern betrieben wird (Mastmann 1975, S. 20), durch die Bedeutung, die die Fachleistungskurse über die unterschiedliche Gewichtung der Zensuren in Kurs und Kern letztlich für Schulabschluß und Berufsaussichten haben.[1] Der Schüler macht die Erfahrung, daß Lehrer, Eltern (Feldmann/Achinger 1974) und Mitschüler (Bernhardt u.a. 1974; van Holst 1974; Fend u.a. 1973, 1976b; Forschungsgruppe 1975) dem Abschneiden in den Fachleistungskursen große Bedeutung zumessen, Prestige über die Zugehörigkeit zu den 'richtigen' Kursen vergeben wird. Er lernt, seinen Arbeitseinsatz auf die 'richtigen' Fächer zu konzentrieren (Bernhardt u.a. 1974, S. 30; Deutscher Bildungsrat 1975, S. 173).

3.1.2. Leistungsversagen bedeutet Sympathieverlust

Die Schüler - auch in der Gesamtschule - lernen, daß ein Scheitern gegenüber den schulischen Leistungsanforderungen mit hoher Wahrscheinlichkeit einen allgemeinen Sympathieverlust unter den Mitschülern nach sich zieht (Bernhardt u.a. 1974, 1975; Brusten/Hurrelmann 1973; Hurrelmann [2]1973;Lippitt/Gold 1968). "Wer bessere Noten hat, der ist auch eher anerkannt und beliebt" (Fend u.a. 1976b, S. 419). Fend u.a. kommen bei der Einschätzung der Rolle, die Schulleistungen für die sozialen Beziehungen unter Schülern spielen, zu dem Schluß, "daß sie die informelle soziale Anerkennung eher fördern" (S. 424), was allerdings nicht heißen muß, daß nicht auch andere wichtige Faktoren mit im Spiel sind. Für die Schüler, deren Verhaltensmöglichkeiten und -bereitschaften nicht mit den von der Schule geforderten übereinstimmen, besteht damit die Gefahr, neben dem Scheitern im Leistungsbereich auch in den Möglichkeiten zur Entwicklung sozialer Beziehungen drastisch benachteiligt zu werden. Leistungsversagen würde so zum Stigma (Goffman 1972) und wäre als "übergeordneter Status" (Hughes zit. n. Becker, H.S. 1973, S. 30)

---

[1] INFO 1973

einzuschätzen. Das bedeutet für den Schüler, daß seine Leistungsfähigkeit bei der Einschätzung durch Mitschüler (und Lehrer) den Vorrang vor anderen Eigenschaften hat.

3.1.3. Mitschüler als Konkurrenten

Die Schüler lernen, daß das Prestige, zu einem höheren Kurs (im herkömmlichen Schulsystem: zu den Besseren in der Klasse) zu gehören, in der Konkurrenz mit den Mitschülern zu erkämpfen ist. Da gute Zensuren - potentiell unbeschränkt vorhanden - künstlich verknappt werden, ist der Erfolg der einen notwendig mit der Herabsetzung der anderen Schüler verbunden (Zensurengebung nach der Gaußschen Normalverteilung) (Ulich [3]1973, S. 63; Rumpf 1975). Gelegentlich praktizierte Gruppenarbeit verliert unter diesen Bedingungen an Bedeutung, da bei der Leistungskontrolle wieder jeder gegen jeden konkurrieren muß (vgl. Projektgruppe SIGS 1975, S. 87). Zur Illustration eine Passage aus dem von Schreiner (1974) zitierten Rahmenplan der Gesamtschule Hildesheim: "Die Lehrer helfen den Schülern, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Ebenso helfen sich die Schüler gegenseitig. Im Test wird die Arbeit und Leistung eines jeden einzelnen überprüft; hier verfälscht jede Zusammenarbeit das Ergebnis des Tests." (S. 30) Ausschlaggebend für den schulischen Erfolg des Schülers ist die individuelle Durchsetzungsfähigkeit, nicht aber die Fähigkeit zur Kooperation (Bernhardt u.a. 1974, S. 30).

3.1.4. Individuelles Versagen

Zu den zentralen Zielsetzungen der Gesamtschule gehört die Schaffung von mehr Chancengleichheit[1]. Es gelingt ihr, die Verwirklichung dieses Ziels den Schülern in höherem Maße glaubhaft zu machen als es in herkömmlichen Schultypen der Fall ist. Schüler der Gesamtschule führen ihren schulischen Erfolg eher als Schüler herkömmlicher Schultypen auf ihre individuelle Leistungsfähigkeit und -bereitschaft zurück (Fend u.a. 1976b, S. 215). Mit zunehmendem Glauben an die

---

[1] Zur Problematik des Begriffs vgl. Fend u.a.(1976a, S. 68ff) und Raschert (1974, S. 39ff).

Realisierung von Chancengleichheit kann mit einer erhöhten Bereitschaft gerechnet werden, das Scheitern im Leistungsbereich auf individuelles Versagen zurückzuführen (Butschkau/Tillmann 1972; Wellendorf 1973b, S. 132ff zum Prozeß des "cooling-out"). Fend und seine Mitarbeiter (Forschungsgruppe 1975) stellten in ihrer Untersuchung fest, daß unabhängig von der Schulart (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) jeweils "gerade die Schüler, die in unserem Schulsystem am meisten benachteiligt sind, also die geringsten schulischen Chancen haben, am meisten die Chancengleichheit verwirklicht sehen." (S. 48) "Sie glauben, daß es ganz allein an ihnen liegt, wenn sie nicht so weit kommen wie die anderen Schüler und daß es ganz gerecht in unserer Gesellschaft zugeht." (S. 48)

3.1.5. Die 'Oben-und-Unten-Erfahrung'

> "Die Erfahrung, daß man in den untersten Leistungskurs geraten ist, weil mit einem ja doch 'nichts los' sei, kann als ein Vortraining für die Einnahme unterprivilegierter nachschulischer Positionen gelten. Die Kategorisierung der Kinder in drei Niveaus von 'Tüchtigkeitsgruppen' (HECKHAUSEN) legt den Kindern nahe, daß es immer einige an der Spitze und einige am Fuße einer Prestige- (und später Macht-) Hierarchie gäbe." (Hurrelmann 1973, S. 113f) (vgl. a. Wellendorf zum "cooling-out" 1973b, S. 134ff)

Die Bereitschaft, unterprivilegierte Positionen einzunehmen, dürfte durch das sowohl im herkömmlichen Schulsystem als auch in der Gesamtschule bei Schülern niedrigen Qualifikationsniveaus feststellbare geringe Selbstvertrauen und die - gegenüber Schülern höheren Qualifikationsniveaus - verstärkte leistungsspezifische Resignation (Fend u.a. 1976b, S. 400ff) gefördert werden. Nach den Befunden von Fend u.a. (1976a) ist weiterhin zu erwarten, daß Schüler aus niedrigen Sozialschichten am ehesten ihre Erwartungen zurückstecken und unterprivilegierte Positionen akzeptieren (S. 119ff).

3.1.6. Schülerinteressen als Hindernis

Im Zusammenhang mit der Fachleistungsdifferenzierung, die zumindest zur Zeit noch an den meisten Gesamtschulen praktiziert wird, lernt der Schüler, daß eigene Interessen nur in dem schon vorgegebenen Rahmen eingebracht werden können. Die Erhaltung der Parallelität der Niveaukurse geht möglichen spontanen Schüler-Interessen vor. Um die Übergangsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Niveaus zu erhalten, werden Unterrichtsreihen für längere Zeiträume übereinstimmend für einen Jahrgang festgelegt, eine Berücksichtigung aktueller Interessen und Bedürfnisse der Schüler wird so erschwert. Hinzu kommt das wegen der Arbeitsüberlastung der Lehrer verständliche Bestreben, einmal erarbeitete Unterrichtsreihen über eine längere Zeit zu verwerten und eine ständige Revision möglichst zu vermeiden.

Eine wesentliche Lernerfahrung des Schülers besteht darin, Interesse tunlichst da zu zeigen, wo es eingeplant ist, und den Lehrer nicht aus dem Konzept zu bringen (Händle 1974, S. 55). Er muß lernen, daß er den institutionellen Anforderungen am ehesten dann nachkommt, wenn er an den vorgesehenen Stellen Interesse simuliert (Jackson 1973, S. 21), während echtes Interesse sich nicht in der Beurteilung niederschlägt und zudem eine Anpassung an den schulischen Rhythmus, der vom ständigen Wechsel der Fächer, Lehrer und Schüler bestimmt ist, behindert. Denn: "Schule ist ein Ort, wo Dinge oft stattfinden, weil die Zeit dafür da ist, und nicht, weils die Menschen danach verlangt." (Jackson 1973, S. 19)

Henningsen (1974, S. 133) äußert die Vermutung, daß das Klingelzeichen nicht nur vieles kaputt, sondern durch die Erzeugung von Spannung einiges auch erst bildungswirksam mache. Das würde jedoch voraussetzen, daß der Lerngegenstand ein Mindestmaß an Interesse und innerer Beteiligung hervorruft. Die Entwicklungen der letzten Jahre (Numerus Clausus, Jugendarbeitslosigkeit) haben jedoch eine eher kalkulatorische Haltung der Schüler gefördert, bei der sich der individuelle Aufwand eher an der zu erreichenden Punktzahl oder

Zensur, weniger am jeweiligen Inhalt orientiert. Wirkliches Interesse an einem Gegenstand wird so zunehmend zu einem Luxus, der den gezielten Einsatz der Arbeitskraft an beliebigen Inhalten mit dem Ziel einer maximalen 'Punktausbeute' behindert.[1]

3.1.7. Gelenkte Interaktion

Soziale Kontakte werden in der Gesamtschule nicht nur wie an anderen Schulen durch den 'Erziehungs'stil des Lehrers, sondern auch durch den ständigen Wechsel der Bezugsgruppen bestimmt. Der Schüler lernt (oder er lernt nicht), mit der durch die Organisation vorgegebenen Beziehungslosigkeit zu leben (vgl. Tillmann 1976a, S. 157ff). Ein Abgangsschüler der Walter-Gropius-Schule sagt dazu: "In der 6. Klasse haben wir noch alles gemeinschaftlich unternommen und da war auch noch nicht die Kurseinteilung gewesen. Das FEGA-System war das schlimmste, was es überhaupt gab. Die ganzen Freundschaftsgruppen wurden auseinandergerissen, der eine war im A-Kurs, der andere im E-Kurs, und da hat man sich dann mit denen befaßt, die im gleichen Kurs waren, bei manchen gingen die Freundschaften völlig auseinander." (Kassner/Gralki 1975, S. 147) Schon 1973 wurden in den Antworten auf eine Befragung zu Vor- und Nachteilen der Fachleistungsdifferenzierung von 37 Gesamtschulen die negativen Wirkungen im Sozialbereich übereinstimmend betont (Preuss-Lausitz 1973). In allen neueren Veröffentlichungen wird der Zusammenhang zwischen der Behinderung der Sozialbeziehungen durch das Fachleistungskurssystem und der Zunahme der 'Disziplinschwierigkeiten' an den Gesamtschulen hervorgehoben (vgl. z.B. Lotz

---

[1] Am Rande soll Skinners Einschätzung der Funktion schulischer 'Lern'intervalle erwähnt werden: "The periods into which the school day is broken measure the limits of successful aversive control rather than the capacity for sustained attention." (1968, S. 97)

1974; Projektgruppe SIGS 1975, bes. S. 85ff; Tillmann 1976a, S. 159ff; Preuss-Lausitz 1971, S. 52).[1]

3.1.8. Umgang mit der Doppelmoral

Der Schüler lernt, daß, was man tut und sagt, nicht unbedingt übereinstimmen muß. So wird die Förderung jedes einzelnen versprochen, Förderkurse stehen aber oft nur auf dem Papier. Objektivierte Beurteilung wird versprochen, oft ist der 'Test' nicht mehr als eine umbenannte Klassenarbeit. Kooperatives Verhalten soll gelernt werden, aber die Bewertung erfolgt in der Konkurrenz (Auswahl des Partners "'unter dem Aspekt der Nützlichkeit'" van Holst 1974, S. 13). Solidarisches Verhalten soll gelernt werden, aber durch die Unterrichtsorganisation wird der Aufbau intensiverer Beziehungen erschwert oder verhindert.

Van Holst äußert die Befürchtung, daß die Schüler schließlich nur gelernt haben, "mit der doppelten Moral der Erwachsenen ebenso geschickt umzugehen." (1974, S. 13) So würde auch das von Bernhardt und ihren Mitarbeitern referierte Ergebnis ihrer Untersuchungen an der Ernst-Reuter-Schule in Frankfurt verständlich: "Dieselben Schüler(...), die auf der Sympathieskala den höchsten Rang einnehmen und sich auch untereinander entsprechend hoch einstufen, die sich ihres hohen Status in der Kerngruppe gewiß sind und sich von den C-Schülern auf der Sympathieskala am deutlichsten distanzieren, geben sich gegenüber Diskriminierungen aufgrund schlechter Schulleistungen kritischer als alle anderen Schüler." (1974, S. 150) Die Autoren stellen dazu fest: "Die verbal bekundete Solidarität bleibt deshalb rhetorisch, weil sie allein moralisch und nicht praktisch motiviert ist: Im Schulalltag herrscht ein Leistungsprinzip, das aufgrund der

---

[1] Die Behauptung, daß die 'Disziplinschwierigkeiten' an den Gesamtschulen zugenommen hätten, ist problematisch, da eine Klärung des jeweiligen Verständnisses von 'Disziplin' nicht oder nur unzureichend (mit Ausnahme der Arbeit von Lotz) erfolgt. Auf das Problem der Disziplinschwierigkeiten wird noch eingegangen werden (vgl. 5.1.).

organisatorischen Differenzierung so deutlich als Konkurrenzprinzip ausgewiesen ist, daß solidarisches Lernen weitgehend eingeschränkt wird." (S. 151)

Es läßt sich festhalten:

Die Organisation der meisten Gesamtschulen ist zentriert um das System der Fachleistungsdifferenzierung. Der Aufwand, der hier betrieben wird, wie auch der Anschein der verstärkten Objektivität wirkt als "subtil verschleiernde Legitimation des Fortbestands gesellschaftlicher Ungleichheit." (Dreitzel 1974, S. 42) Gerade die Schüler, "die am wenigsten profitieren, glauben zudem noch an die Regeln, von denen sie selbst gar nichts haben." (Forschungsgruppe 1975, S. 49) Wenn der Glaube an die Chancengleichheit erhalten bleibt und der Gescheiterte sein Versagen auf individuelle Mängel zurückführt, ist die Legitimation des gesellschaftlichen Systems gegenüber den sozial Benachteiligten gelungen (Fend u.a. 1973, S. 901; Schefer-Viëtor 1975, S. 76ff). Der Gescheiterte hat danach seine Chance selbst vertan, soziale Anerkennung wird ihm versagt. Die Schüler werden so auf die Einnahme ihnen 'zustehender' gesellschaftlicher Positionen vorbereitet. Sozialintegrative Bewußtseinslagen (Fend 1974, S. 64ff) und Verhaltensweisen werden mit der Einübung in den Konkurrenzkampf erzeugt. Gleichzeitig wird den Schülern eine moralische Norm vermittelt, die mit ihren praktischen Erfahrungen nicht übereinstimmt, ihnen aber die Harmonisierung bestehender Widersprüche in Schule und Gesellschaft erlaubt.

Neben die Wirkungen, die Numerus Clausus und Lehrstellenmangel auf die Art der Bewältigung schulischer Anforderungen haben, tritt in der Gesamtschule der Zwang möglichst objektiver Leistungsmessung, differenzierter Prüfung und Beurteilung und der Erhaltung der Übergangsmöglichkeiten, was sich in einer z.T. exzessiven Testung der Schüler niederschlägt (vgl. z.B. b:e Thema 1976b, S. 37; Mastmann 1975, S. 19). Sollte gemäß den Gesamtschulplanungen der Test als diagnostisches Instrument auf die Bedürfnisse des einzelnen Schülers abgestimmte Förderung und

damit einen qualitativ und quantitativ verbesserten Lernprozeß möglich machen, besteht heute die Gefahr, daß in einer Umkehrung der Lernprozeß die Funktion bekommt, Tests möglich zu machen. Damit aber werden Lerninhalte für den Schüler vollends zum austauschbaren, ihn nicht betreffenden Prüfungsstoff, er lernt, sich am Tauschwert von Kenntnissen und Fähigkeiten zu orientieren, ohne nach dem Gebrauchswert zu fragen (Schlömerkemper 1976a, S. 56).

Es dürfte deutlich geworden sein, daß allein durch die Form, in der Lernprozesse in der Gesamtschule organisiert werden, bestimmte Lernerfahrungen der Schüler wahrscheinlich werden, die - wenn auch nur grob umschrieben - mit Sicherheit nicht in eine Richtung weisen, die mit 'Mündigkeit', 'emanzipiertem Verhalten', 'solidarischem Verhalten' (oder wie man Ziele der Erziehung sonst benennen will) angedeutet wird. Vor allem dürfte es plausibel sein, daß die gegenwärtige Organisation gerade im Bereich des Sozialverhaltens unerwünschte Wirkungen hat (unabhängig davon, ob man als wünschenswert die 'kollektive Selbstdisziplin' oder das 'gegenseitige Verstehen' - um nur zwei Möglichkeiten zu nennen - ansieht).

Die Schüler unterliegen nun aber nicht nur den Wirkungen, die spezifische Organisationsstrukturen durch ihr Vorhandensein auf Verhaltensweisen und Einstellungen ausüben, sie sind zusätzlich dem personalen Einfluß des Lehrers ausgesetzt. Wenn auch dieser Einfluß in die gleiche Richtung weisen dürfte wie die organisatorischen Lernbedingungen (was im folgenden zu erläutern sein wird), so muß doch ein Versuch, der auf die Veränderung der sozialen Lernmöglichkeiten der Schüler zielt, auf die unterschiedlichen Angriffspunkte abgestimmt sein. Deshalb soll im folgenden kurz der personale Einfluß des Lehrers untersucht werden.

3.2. Implizite Theorien des Lehrerverhaltens

Daß der Lehrer mit den unterschiedlichsten Ansprüchen konfrontiert wird und die Lehrerrolle konfliktträchtig ist, muß

hier nicht näher behandelt werden (vgl. Kob 1959; Klose 1971; Combe 1971; Mollenhauer [3]1970; Betzen/Nipkow 1971; Gerner [2]1973; Döring [5]1973; Schmidt 1974). Daß sich Lehrer nicht so verhalten, wie sie es nach Auffassung erziehungswissenschaftlicher Theoretiker tun sollten, zumindest aber nicht die 'richtigen' Einstellungen haben, ist auch bekannt (s.o. ; Schefer 1969; Tausch/Tausch [6]1971). Gründe hierfür hat man z.B. in der Herkunft der Lehrer (Lit. s.o.), im Aufleben unbewußter Konflikte (Wellendorf 1973b; Schraml [2]1973; Fürstenau 1969a) oder in der Stellung des Lehrers im Produktionsprozeß (Huisken 1971; Altvater/Huisken 1971) gesehen.
Hier soll der Akzent auf der beruflichen Sozialisation des Lehrers liegen: Neuere Untersuchungen konnten die Annahme, daß sich Lehrer in spe grundsätzlich von Anwärtern anderer Berufe unterscheiden, nicht bestätigen (Müller-Fohrbrodt 1973; Koch 1972; Hänsel 1975). Aus diesem Grund gilt in neuerer Zeit die besondere Beachtung dem Prozeß, in dem der Lehrerstudent zum Lehrer wird (bes. Hänsel 1975; vgl. a. b:e Thema 1976a).

Wesentlicher Teil dieses Prozesses ist das 'unfreezing' der zweiten Ausbildungsphase, in der erst einmal die im Studium erworbenen Vorstellungen von Solidarität bis Kreativität aufgeweicht werden. Dem labilisierten Lehramtsanwärter werden sodann mehr oder weniger nachdrücklich Hinweise auf die erwünschte Veränderungsrichtung gegeben, sie reichen von der Information über Schul- und Beamtenrecht bis zu Überlebensregeln im Umgang mit Schülern. Damit befindet sich der Lehramtsanwärter im Stadium des 'changing', er beginnt unter dem Druck der Situation mit dem angesonnenen Verhalten zu experimentieren. Der Erziehungsprozeß ist mit der Phase des 'refreezing' abgeschlossen, in der der Neuling es bis auf kleine Unterschiede wie seine 'erfahrenen' Kollegen macht, vielleicht mit einem schlechteren Gewissen (vgl. Hänsel 1975).

Sieht man einmal von dem Fall ab, daß der junge Lehrer sich vollständig den impliziten und expliziten Erwartungen (Schulaufsicht, Beamtenrecht, Kollegen, strukturelle Bedingungen...) unterwirft und Erfolg und Bestätigung als Lehrer, der keine

Probleme hat, sucht, sieht man weiterhin von dem Fall ab, daß der junge Lehrer unbeirrt allen Anpassungszwängen widersteht und trotz unzureichender Qualifikation die an der Hochschule erworbenen Einstellungen in ein Verhalten umsetzt, das den Vorstellungen erziehungswissenschaftlicher Theorien entspricht, dann bleibt der große Rest der Lehrer, denen es nicht gelingt, ihre 'progressiven' Einstellungen in ein entsprechendes Verhalten gegenüber den Schülern umzusetzen. Diese Lehrer bilden eben die doppelte Moral aus, die auch den Schülern vermittelt wird, ihre Theorien über angemessenes Lehrerverhalten stehen im Gegensatz zu den impliziten Theorien, die sie in ihrem Verhalten zum Ausdruck bringen (vgl. Tausch/Tausch [6]1971).

Lindgren und Rogers stellen aus dem Verhalten von Lehrern erschlossene Annahmen über wünschenswerte Lernprozesse zusammen:

" 1. Lernen ist das Ergebnis von Belohnung und Bestrafung.
2. Lernen ist im wesentlichen die Ansammlung von Wissen.
3. Was man einmal gelernt hat, hat man für immer gelernt.
4. Man lernt hauptsächlich dadurch, daß einem etwas erzählt wird.
5. Lernen hat deduktiv zu geschehen.
6. Gelerntes wird automatisch auf neue Situationen übertragen.
7. Lernen muß schmerzhaft sein.
8. Lernen muß Freude machen." (Lindgren zit. n. Grell 1974, S. 67)

" 1. Man muß daran zweifeln, daß die Schüler von sich aus lernen wollen und bereit sind, sich anzustrengen.
2. Die Darbietung von Informationen ist gleichbedeutend mit Lernen.
3. Das oberste Ziel der Erziehung ist die Anhäufung von Faktenwissen.
4. Die Wahrheit steht fest und ist bekannt.
5. Aus Schülern, die passiv lernen, werden konstruktive und kreative Staatsbürger.
6. Erziehung ist Beurteilung und Beurteilung ist Erziehung." (Rogers zit. n. Grell 1974, S. 68; vgl. a. Rogers 1974, S. 169 ff; Zehrfeld/Zinnecker 1973, S. 35)

Nach diesen Einschätzungen und den von Tausch und Tausch wiedergegebenen Erfahrungen ist einige Skepsis angebracht, ob möglicherweise veränderte Einstellungen von Lehrern in konkretes

Unterrichtsverhalten umgesetzt werden. Zunächst einmal ist es fraglich, ob im Studium erworbene 'progressive' Einstellungen den Vorbereitungsdienst überdauern (Müller-Fohrbrodt 1973; Koch 1972; Hänsel 1975). Sollten nun die Befunde von Hopf (1974), der als Ergebnis seiner Einstellungsuntersuchung bei hessischen Grund- und Hauptschullehrern in der zweiten Ausbildungsphase eine Zunahme des Potentials gesellschaftskritischer Lehrer (S. 341)[1] feststellt, einen allgemeinen Trend wiedergeben, so würde dies immer noch nicht bedeuten, daß diese Einstellungsveränderungen auch Änderungen des Lehrerverhaltens anzeigen. Für die Gesamtschule läßt sich die Annahme, daß bedeutende Verhaltensänderungen der Lehrer trotz 'progressiverer' Einstellungen (Fend u.a. 1976b) ausgeblieben sind, durch einzelne Indizien wahrscheinlich machen. Einmal fehlt in fast keinem Bericht aus der Gesamtschulpraxis, der sich auch mit den Lehrern befaßt, die Klage, daß es den Gesamtschullehrern an sozialer Kompetenz fehle, die nun erst in Fortbildungsveranstaltungen erworben werden müsse (z.B. Mastmann 1975, S. 13; Adamski 1974, S. 43). Ähnliche Einschätzungen werden von externen Beobachtern der wissenschaftlichen Begleitung vorgenommen (Schreiner 1974, S. 86f; Projektgruppe SIGS 1975, S. 78ff). Eine gesamtschulspezifische Lehrerausbildung, die hier Änderungen hervorbringen könnte, existiert bisher nur in Ansätzen (Flößner 1973; Kalinka 1973).

Fend u.a. (1976b) fanden zwar bei Gesamtschullehrern deutlich 'progressivere' Einstellungen als bei Lehrern herkömmlicher Schultypen, konnten aber keinen Anstieg des kritischen Bewußtseins[2] bei den Gesamtschülern feststellen. Fend u.a. gehen davon aus, daß Lehrer "an Gesamtschulen ein Gegengewicht zu einem 'institutionellen Curriculum' dar(zu)stellen, das affirmative normative Haltungen begünstigt." (S. 252) Im Schnitt gelingt es aber den Gesamtschullehrern bestenfalls, die durch den institutionellen Rahmen der Gesamtschule geförderten unkritischeren Einstellungen der Schüler zum Leistungs-

---

[1] Hopf nimmt hierzu einige Einschränkungen vor, die hier jedoch nicht zu behandeln sind.

[2] Zur Operationalisierung vgl. Fend u.a. 1976b.

prinzip auf dem Niveau der Schüler herkömmlicher Schulen zu halten. Eine Zunahme kritischen Bewußtseins bei Gesamtschülern konnten Fend u.a. nur dann feststellen, wenn zu den progressiven Einstellungen der Lehrer auch verbesserte Sozialbeziehungen traten.

Offensichtlich sind danach Verhaltensänderungen der Gesamtschullehrer (die zu verbesserten Sozialbeziehungen führen) im Zusammenhang mit vermehrt 'progressiven' Einstellungen nur in sehr begrenztem Umfang feststellbar. Sie können weder eine nennenswerte Zunahme des kritischen Bewußtseins unter den Gesamtschülern erreichen, noch sind von ihnen Einflüsse auf das Schülerverhalten zu erwarten, die ein Gegengewicht zu den Wirkungen institutioneller Strukturen bilden. Nach Untersuchungen von Mischel und Liebert (ref. b. Mischel 1971, S. 392f), Rosenhan, Frederick und Burrowes (ref. b. Thoresen/Mahoney 1974, S. 76), Bryan und Walbek (ref. b. Grell 1974, S. 114) zum Modellernen ist bei einem Auseinanderklaffen von Reden und Handeln des Modells zu erwarten, daß sich der Beobachtende nach dem Handeln des Modells richtet. Danach ist zu vermuten, daß sich das Verhalten der Schüler eher am realen Verhalten der Lehrer als an 'progressiven' Äußerungen orientiert, die Wirkungen des institutionellen Curriculums also auch im Verhaltensbereich durch die Lehrer nicht abgeschwächt oder neutralisiert, möglicherweise sogar verstärkt werden.

Wenn diese Annahmen zum Einfluß der Gesamtschullehrer auf Einstellungen und Verhalten der Schüler in der Tendenz zutreffen, darf angenommen werden, daß organisatorische Wirkungen der Institution Schule und Lehrerverhalten in weiten Bereichen in die gleiche Richtung weisen.

Für die weitere Behandlung Sozialen Lernens bleibt festzuhalten, daß Versuche einer Förderung intentionalen Sozialen Lernens sowohl an den institutionellen Strukturen der Gesamtschule als auch am Verhalten der Lehrer ansetzen müssen, wenn ihre Wirkungen nicht durch die immer schon ablaufenden sozialen Lernprozesse aufgehoben werden sollen. Da Veränderungen der Lernorganisation kurzfristig nur sehr bedingt realisierbar sein dürften, kommt der Änderung des Lehrerverhaltens eine

ganz besondere Bedeutung zu. Fend u.a. (1976b) können immerhin zeigen, daß über eine Veränderung der sozialen Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern zumindest Einstellungsänderungen in Richtung eines erhöhten kritischen Bewußtseins der Schüler auch in einem institutionellen Rahmen möglich sind, der eher Entwicklungen förderlich ist, die die Schüler den bestehenden Verhältnissen verpflichten.

3.3. Exkurs - Wie wichtig ist Schule eigentlich?

"Lernprozesse, in denen Inhalte verhaltensrelevant umgesetzt werden, spielen sich (so die Behauptung) außerhalb der Schule ab..." (Henningsen 1975, S. 627)."Jeder weiß, was hier behauptet wird, nur gibt er es nicht zu." (S. 628; vgl. a. Henningsen 1974, S. 123ff) Diese Behauptung, die sich experimentell weder beweisen noch widerlegen läßt, da eine Isolation der relevanten Variablen nicht möglich ist und zudem die in Frage stehenden Wirkungen gerade durch die Interdependenz verschiedenster Bedingungen zustande kommen (vgl. Ulich 1976, S. 50ff), läßt sich gedankenexperimentell und auf Grund der Erfahrungen, über die jeder verfügt, plausibel machen. Es dürfte nicht strittig sein, daß die Schule in irgendeiner Form die Schüler qualifiziert, welche Qualifikationen sie jedoch langfristig vermittelt, ist durchaus unklar. Daß ein sehr hoher Prozentsatz schulischen Wissens schon nach kürzester Zeit vergessen ist, dürfte unmittelbar deutlich sein, und vieles dürfte nur deshalb behalten werden, weil es im 'Leben draußen' in irgendeiner Form hilfreich ist (z.B. Rechnen für das Anlegen von Fußball-Punkttabellen; Lesen für das Entschlüsseln der Blasentexte in Comics). Demgegenüber wird dann der Schule die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten wie z.B. 'logisches Denken', 'Abstraktionsvermögen', 'Ausdrucksfähigkeit' zugeschrieben, es bleibt jedoch unklar, zu welchen Anteilen die Schule bei der Entwicklung der Fähigkeiten beteiligt ist, für die diese Konstrukte stehen. Offensichtlich reichen aber die Qualifikationen, die ein Schulabgänger (wie auch immer) erworben hat, aus, um z.B. eine Lehre

zu machen oder ein Studium aufzunehmen. Machen die Abnehmer der Absolventen die Erfahrung (sie mag zutreffen oder auch nicht), daß erforderliche Qualifikationen fehlen, wird in der Regel zur Beseitigung des Übels mehr Schule gefordert. Möglicherweise geht es aber nicht um mehr, sondern um andere, vielleicht auch gar nicht um Schule.

Für die Annahme, daß nachhaltigere Lerneffekte als in der Schule im 'Leben draußen' erzielt werden, spricht die unmittelbare Erfahrung von Relevanz der Aktivitäten, die der Schüler außerhalb der Schule ausführt. Der Schüler muß nicht 'motiviert' werden, für ein Fahrrad zu sparen, einen Ausflug zu planen oder "Bravo" zu lesen, es ist ihm unmittelbar einsichtig, was es für ihn bedeutet, wenn er diese Dinge tut. "Da das (zukünftige) Leben, das die Kinder in der Schule 'lernen' sollen, weder natürlich, noch einsichtig, noch erfreulich ist, und da die Chancen, es sich angenehm zu machen, just an die Anstrengungen gebunden sind, die man im frühen Lernen aufbringt und sich offiziell bestätigen läßt, ist die Behauptung von der Lust, die Schule machen könnte und sollte, immer zu einem gehörigen Teil Betrug." (von Hentig 1973b, S. 11) Letztlich dürfte für viele Schüler die Feststellung Skinners zutreffen: "Indeed, one of the ultimate advantages of an education is simply coming to the end of it." (1968, S. 148)

In der Schule erwirbt der Schüler aber nicht nur bestimmte fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten - und auf diese bezieht sich Henningsen in seinen Beispielen hauptsächlich - er erwirbt auch bestimmte soziale Verhaltensmuster (z.B. Mogeln, Simulation von Aufmerksamkeit und Interesse, Durchsetzung gegenüber seinen Mitschülern). Diese Verhaltensmuster - Heinze (1976) spricht von "Taktiken" - haben für den Schüler eine entscheidende Bedeutung, sie machen den Schulalltag angenehmer, oder besser: sie verhindern oder reduzieren aversive Konsequenzen. Dadurch wird das Beherrschen interpersoneller Taktiken für den Schüler wichtig und für seinen Erfolg in der Schule bedeutsam.

Diese subtile Verhaltensformung - die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen nach den Zielen des heimlichen Lehrplans - macht aber auch die Schule wichtig. Sicherlich werden ähnliche Taktiken vom Schüler auch in der familiären Sozialisation erworben, sie werden aber in der Schule verstärkt und gefestigt. Da sich auch hier das spezifische Ausmaß der differentiellen Beeinflussung durch Schule, Familie und peer-group (u.a.) nicht klar bestimmen läßt, muß man davon ausgehen, daß die Schule im günstigsten Fall möglicherweise vorhandene positive Ansätze für ein Sozialverhalten, wie es durch Begriffe wie 'emanzipiertes Verhalten', 'Solidarität' oder 'Kooperation' in der Richtung angedeutet wird, nicht aufnimmt. Im ungünstigsten Fall verstärkt die Schule negative Sozialisationswirkungen z.B. der Familie oder ruft erst die Wirkungen hervor, die im vorangegangenen Kapitel skizziert wurden. Wie groß die wirkliche Bedeutung der Schule nun auch sein mag, sie ist e i n wesentlicher Ansatzpunkt, wenn Erziehung nicht nur die Anpassung an das Bestehende sein soll. Die Schule ist wohl kaum die "Agentur des Wandels" (Abels 1972, S. 65f), von der die 'Humanisierung' der allgemeinen Lebens- und Arbeitsbedingungen zu erwarten ist, es wäre andererseits aber eine gefährliche Verharmlosung der potentiellen Wirkungen der Schule, wollte man eine Einübung in die "sozialen Regeln, Regelungen und Routinen" (Jackson 1973, S. 21) über 8-13 Jahre als nicht bedeutsam abtun.

Die durch die Organisation schulischen Lernens und durch den personalen Einfluß der Lehrer erzielten Wirkungen im Bereich des Sozialverhaltens der Schüler konnten zwar nur in ihrer mutmaßlichen Richtung plausibel gemacht werden, ich meine aber, daß diese Beschreibung ausreicht, um festzustellen, daß die wahrscheinlichen Effekte in keiner Weise mit den explizit formulierten Erziehungszielen der Schule (gleich ob in Richtlinien oder erziehungswissenschaftlichen Publikationen) zur Deckung zu bringen sind (vgl. Tillmann 1976a, S. 10ff), vielmehr eine unkritische Anpassung an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse wahrscheinlich machen.

> "Von allen denkbaren Herrschaften über den Menschen ist die, die die Gesellschaft übt, die absoluteste und gefährlichste - nicht weil sie böse ist, sondern durch ihren Charakter als System: sie beherrscht uns von unten, durch die Bedingungen, aus denen wir leben, denken und entscheiden." (von Hentig ^{4}1974, S. 173)

Die Forderung nach Sozialem Lernen ist politisch bedeutsam, insofern Soziales Lernen die Reflexion latenter Anpassungsmechanismen, die Schüler und Lehrer den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen verpflichten, zur Voraussetzung hat, damit scheinbare Selbstverständlichkeiten aus ihrer Naturwüchsigkeit 'aufscheucht' und die Notwendigkeit zusätzlicher Legitimierung schafft (vgl. Habermas 1973). Die reibungslose Vermittlung überfachlicher Qualifikationen im Sinne sozialintegrativer Bewußtseinslagen und Verhaltensbereitschaften (vgl. Fend 1974) wird gestört.

Da die skizzierten Sozialisationseffekte der Schule nicht als zufällige, sondern als strukturell bedingte, also in ihrer Abhängigkeit von bestehenden politisch-ökonomischen Verhältnissen, zu verstehen sind, wird Soziales Lernen notwendig strategisch sein müssen. Strategisch einmal (im Sinne Habermas'), insofern durch die Problematisierung von 'Selbstverständlichkeiten' bestehende Interessenkonflikte aufgedeckt und interessengeleitetes Handeln stimuliert wird, für das "die Konkurrenz um knappe Güter das Modell abgibt" (S. 157), strategisch zum anderen, insofern "es die Tagesarbeit ständig an das nur langfristig zu erreichende Ziel rückzubinden, Zwischenziele zu setzen und Schritt für Schritt Machtpositionen zu erobern versucht." (Rolff/Tillmann 1974, S. 84)

Wurde bisher primär die verhaltens- und bewußtseinsbestimmende Wirkung schulischer Organisationsstrukturen und personaler Erziehungseinflüsse betrachtet, so muß nun das Untersuchungsfeld ausgeweitet werden auf die Bedingungen der psychischen Stabilität der Schüler. Damit soll den drängenden Problemen der bisherigen Gesamtschulpraxis (s.S. 32) Rechnung getragen und zudem ein notwendig zu berücksichtigender Aspekt Sozialen Lernens angesprochen werden: Ganz gleich, welchen Zielen Soziales Lernen verpflichtet sein soll - ob es gegen-

seitiges Verständnis und Partnerschaft oder antikapitalistische Handlungsfähigkeit und -bereitschaft erreichen soll -, es muß sichergestellt sein, daß die Lernbedingungen der psychischen Stabilität der Schüler förderlich sind.

Tillmann (1976a) hat in seiner kürzlich erschienenen Arbeit deutlich machen können, daß über die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule die Beziehungen zwischen Schülern und Schülern wie auch zwischen Lehrern und Schülern in spezifischer Weise geprägt werden. Zur Analyse dieser Beziehung greift er auf die Kommunikationstheorie in der Fassung von Watzlawick, Beavin und Jackson (^{4}1974; vgl. a. Watzlawick u.a. 1974) zurück. Dieser Erklärungsansatz konzentriert sich auf die Beziehungen zwischen interagierenden Individuen, während ich hier die Wirkungen auf der Seite des Individuums in den Vordergrund stellen möchte. Der Gedankengang: Die Institution Schule bestimmt in spezifischer Weise die Beziehungen zwischen den innerhalb dieses Organisationsrahmens interagierenden Individuen und Gruppen. Die in diesen Beziehungen möglichen Verhaltens- und Erlebnisweisen haben Auswirkungen auf die psychische Verfaßtheit der beteiligten Individuen. Diesen Wirkungen muß umso mehr Beachtung geschenkt werden, als sich die Anzeichen dafür mehren, daß die Gesamtschule die Entwicklung von Problemverhalten bei den Schülern begünstigt.

Als Erklärungsansatz soll hier das Identitätskonzept des Symbolischen Interaktionismus herangezogen werden (Goffman 1972; Krappmann 1971, ^{3}1973).[1] Hierzu eine Vorbemerkung: Die Bestimmung psychischer Stabilität und 'gesunder' Persönlichkeitsentwicklung variiert zwischen den verschiedenen Erklärungsansätzen. Das Identitätskonzept wird hier (als e i n Erklärungsansatz) herangezogen, weil es allgemeine Bedingungen psychischer Stabilität beschreibt, die sich in leicht modifizierter Form und anderer Terminologie in den meisten

---

[1] Kommunikationstheorie und Identitätskonzept schließen sich als Erklärungsansätze nicht aus, sie betonen vielmehr jeweils unterschiedliche Aspekte der Interaktion, die sich durchaus integrieren lassen.

anderen Ansätzen wiederfinden. Dieser Beschreibungsansatz wird hier nur vorläufig zur Skizzierung allgemeiner Bedingungen verwandt, im weiteren Verlauf wird er zugunsten eines anderen Ansatzes aufgegeben, der prinzipiell auch zur Beschreibung der Bedingungen psychischer Stabilität geeignet ist, hier aber noch nicht im Vorgriff entwickelt werden kann (vgl. Teil 5.2.).

Zum richtigen Verständnis muß vorweg noch darauf hingewiesen werden, daß zumindest bei Goffman (1972) dieser Erklärungsansatz stark individualistische Züge trägt. Hier wird das Problem der Identitätsentwicklung und -wahrung nicht als 'privates' Problem "abstrakter" Individuen, sondern als der Versuch "konkreter"[1] Individuen verstanden, Kontinuität in Beziehungen zu wahren, die über die Institution gesellschaftlich vorgeprägt sind.

3.4. Heimlicher Lehrplan und Identität

Allgemein läßt sich sagen, daß Identität "die Art ist, wie ein Mensch sich in der Welt einrichtet." (de Levita 1971, S. 197)[2] Identität ist nicht das Endergebnis eines Entwicklungsprozesses, sondern ein Fließgleichgewicht (Schmidt 1973, S. 320ff), ein ständiger Austausch auf mikroskopischer Ebene bei gleichzeitiger makroskopischer Konstanz. Sie bezeichnet

---

[1] Das "konkrete" Individuum ist das Individuum in seiner historisch-gesellschaftlichen Lage, während als "abstraktes" Individuum das von diesen gesellschaftlichen Bezügen losgelöste Individuum zu verstehen ist (vgl. dazu Holzkamp 1972, S. 100ff; Hahn 1968, S. 193ff).

[2] Ich verstehe die Wahrung der Identität als kontinuierlichen Selbst-Regulationsprozeß, Ich-Identität als die Vermittlung zwischen den Forderungen, die sich in den Dimensionen der persönlichen und sozialen Identität ergeben, ohne jedoch (im Rahmen psychoanalytischer Erklärungsmodelle) das 'Ich' als integrierende Instanz anzunehmen (vgl. dazu andere Positionen, z.B. Erikson 1971, bes. S. 189; de Levita 1971, S. 67ff; Groddeck 1976; Goffman 1972, S. 132f; Wellendorf 1973b, S. 33).

die sich ständig wandelnde - weitgehend störungsfreie - Integration entgegengesetzter Faktoren, kurz: eine Kontinuität im Wandel. Die Notwendigkeit zur Wahrung von Kontinuität ergibt sich auf zwei Ebenen: "Während persönliche Identität so etwas wie die Kontinuität des Ich in der Folge der wechselnden Zustände der Lebensgeschichte garantiert, wahrt soziale Identität die Einheit in der Mannigfaltigkeit verschiedener Rollensysteme, die zur gleichen Zeit 'gekonnt' sein müssen." "Ich-Identität kann dann als die Balance zwischen der Aufrechterhaltung beider Identitäten, der persönlichen und der sozialen, aufgefaßt werden." (Habermas 1968, S. 13; vgl. Goffman 1972) Das mag zur Klärung des Begriffs vorweg genügen.

Die Wahrung von Kontinuität in der Biographie des Individuums (persönliche Identität) und in den wechselnden Interaktionsbeteiligungen (soziale Identität) wie auch die ständig neue Integration dieser Dimensionen ist bedingt durch die Art der Beziehungen, in denen das Individuum agiert, und durch die Fähigkeit des Individuums, die Anforderungen, die sich in den beiden Dimensionen ergeben, integrierend zu verarbeiten. Krappmann (^{3}1973) äußert sich dazu wie folgt:

> "Wenn das Individuum in der Lage sein soll, hinreichend jene Ich-Identität zu entwickeln, die der erfolgreiche Fortgang des Interaktionsprozesses verlangt, muß eine Reihe von gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen erfüllt sein. Voraussetzungen auf der Seite der Gesellschaft sind flexible Normensysteme, die Raum zu subjektiver Interpretation und individueller Ausgestaltung des Verhaltens, zu 'role making', offenlassen, sowie Abbau von gesellschaftlicher Repression, der verbürgt, daß diese Um- und Neuinterpretation von Normen und ihre Übersetzung nicht negativ sanktioniert werden. Vom Individuum auf der anderen Seite wird gefordert, daß es sowohl aktive Fähigkeiten, wie Antizipation von Erwartungen anderer, Interpretation von Normen und Präsentation eigener Erwartungen, als auch passive, wie Toleranz für Erwartungsdiskrepanzen und für unvollständige Bedürfnisbefriedigung, besitzt." (S. 132)

Krappmann (^{3}1973) nennt vier Fähigkeiten, die das Individuum besitzen muß, um die Identitäts-Balance zu bewahren: Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung. Im

folgenden möchte ich an Hand dieser Fähigkeiten (die allerdings eher Bündel von Fähigkeiten sind) untersuchen, welche Bedingungen in 'der' Schule die Entwicklung und Erhaltung von Identität erleichtern oder behindern.

3.4.1. Rollendistanz

Rollendistanz verhindert ein völliges Aufgehen des Individuums in der aktuellen Beziehung und bringt als Korrektiv ein, was das Individuum in anderen Beziehungen ist und in seiner Biographie war. Die Möglichkeit, sich von zugemuteten Rollendefinitionen zu distanzieren, hängt einmal davon ab, inwieweit die aktuellen Beziehungen dies zulassen, und andererseits von der Art, "in der sich das Individuum Rollennormen angeeignet hat." (Krappmann ^{3}1973, S. 138)

Zum ersten Aspekt: Die in der Schule institutionalisierten Beziehungsdefinitionen und Identitätszuschreibungen haben für Schüler und Lehrer einen hohen Verbindlichkeitsgrad, der eine Distanzierung sehr erschwert. Dazu stellt Wellendorf fest: "Schließlich darf man nicht übersehen, daß in den meisten Interaktionsprozessen - und so auch in der Schule - der 'Handel um Identität' keiner zwischen gleich mächtigen Partnern ist, wie es das Bild eines liberalen Marktes nahelegt. Der Ausgang des 'Handels' und damit das Schicksal der beteiligten Individuen hängen von den je bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen ab." (1973b, S. 31) Diese Äußerung darf nicht auf die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern als Individuen verkürzt werden. Der Lehrer erfüllt im Auftrag der Institution Funktionen, die notwendig die Beziehung zwischen ihm und den Schülern zu einem Über-Unterordnungsverhältnis machen. Auch Versuche des Lehrers, diese Beziehung partnerschaftlich zu gestalten und den Schülern mehr Freiheit zuzugestehen - wie es an Gesamtschulen vermehrt der Fall zu sein scheint -, ändern an dieser prinzipiellen Festlegung nichts; das wird spätestens dann deutlich, wenn der Lehrer pflichtgemäß die Leistungen der Schüler bewertet oder für die Erhaltung der 'Disziplin' sorgt. Der Lehrer ist zwar mit einer starken Definitionsmacht

ausgestattet, andererseits aber selber relativ fest eingebunden in Fremddefinitionen seiner Identität.

Henry (1973) kommt zu dem Schluß, "daß die Schule das Kind von Grund auf umwandelt: Sie verleiht ihm eine Identität, mit der sich im Unterricht arbeiten läßt. Und sie dient sich in der ganzen folgenden Schulzeit dieser von ihr selbst geschaffenen Identität an." (S. 24f) In gleicher Richtung äußert sich Wellendorf (1973b), der sich in seiner Arbeit "Schulische Sozialisation und Identität" mit der Funktion schulischer Rituale auseinandersetzt:

> "Schulische Rituale sind institutionalisierte Interpretationsmuster der sozialen Identitäten aller Beteiligten im Kontext von Szenen und bieten als solche den einzelnen im szenischen Arrangement der Schule institutionell akzeptable Formen gemeinsamen Fühlens, einheitlicher Motivation und übereinstimmenden Agierens - kurz: sie bieten eine allgemeine Interpretation dessen, was die Individuen in der Schule sind und sein können. Damit legen sie die soziale Identität der Interaktionspartner fest." (S. 101)

Innerhalb der Institution Schule besteht für Lehrer und Schüler ein eng umgrenzter Rahmen für ihre mögliche Selbstdarstellung, wobei die Genauigkeit der Fremddefinition und der Druck, mit dem ihre Einhaltung erzwungen wird, danach variieren, wie direkt der jeweilige Interaktionsrahmen an die Zielsetzung der Institution gebunden ist. Im Zentrum der Identitätszumutungen steht dabei das Leistungsprinzip (vgl. 3.1.), Erwartungen an die Selbstdefinition der Schüler, die z.B. die Art des Zusammenlebens betreffen (z.B. Hausordnungen, vgl. Lohmann/Prose 1975, S. 46ff) treten hinzu. Diese Feststellungen gelten prinzipiell auch für die Gesamtschule, Berichte über zunehmende Disziplinschwierigkeiten lassen sich nicht allein als Indiz für erhöhte Toleranz gegenüber Abweichungen von Rollenerwartungen und Identitätszuschreibungen verstehen. Charakteristisch für die Gesamtschule dürfte eher eine weit verbreitete Unsicherheit bei der Festsetzung verbindlicher Normen sein. Diese Unsicherheit ist in der widersprüchlichen Formulierung der Gesamtschulziele angelegt, die den Lehrer einerseits verpflichten, die Leistungsfähigkeit der Schüler

weitestmöglich zu steigern, andererseits aber auch Kritikfähigkeit, kooperatives und solidarisches Verhalten zu fördern. Will der Lehrer die Übergangsmöglichkeiten der Schüler im Fachleistungskurssystem erhalten, ist er gezwungen, die Schüler zur Anpassung an die jahrgangsübergreifend vorgeplanten Unterrichtsabläufe zu bewegen, das Einbringen aktueller Interessen ist hier unerwünscht. Gerade die Befähigung zur Kritik und zur Interessenartikulation ist aber ein weiteres Gesamtschulziel, mit dem der Lehrer konfligiert, wenn er die Einhaltung des Plans in den Vordergrund stellt. Dies Dilemma wird in der Gesamtschulpraxis häufig durch eine Verteilung der einzelnen Gesamtschulziele auf unterschiedliche Lernbereiche 'gelöst', danach wird vom Schüler erwartet, daß er im Fachleistungskurs kritiklos die vorgegebenen Inhalte in der Konkurrenz mit seinen Mitschülern erarbeitet, sich im Kurs kooperativ und kritisch verhält, im Freizeitbereich kooperativ und kreativ seine Arbeitsfähigkeit wiederherstellt und in der Tutorenstunde die psychischen und sozialen Probleme aufarbeitet, die in den anderen Bereichen angefallen sind. Diese Aufteilung trägt zwar zur Klärung der Erwartungen bei, die in den einzelnen Bereichen bestehen, sie kann aber auch den Schüler überfordern, der je nach Tageszeit in ständig wechselnden Bezugsgruppen konkurrieren, kooperieren oder kreativ seine Arbeitskraft reproduzieren soll. Die Hauptschwierigkeit, die Gesamtschüler danach verursachen können, dürfte weniger darin bestehen, daß sie "sich bei der Erfüllung(...)[der] erlernten Wünsche absichtlich nicht an die Regeln" halten, also sich von den ihnen bekannten Erwartungen distanzieren, sondern darin, daß sie darin versagen, "angemessene Wünsche zu erlernen" (Goffman 1973, S. 280f), sich also flexibel den ständig wechselnden - untereinander widersprüchlichen - Erwartungen anzupassen. Die Annahme, daß erhöhte Disziplinschwierigkeiten an der Gesamtschule nicht unbedingt auf bewußte Distanzierung von Rollenzumutungen zurückzuführen sind, wird durch die Befunde von Fend u.a. (1976b) unterstützt, die eher fehlende Distanz der Gesamtschüler zum

Leistungsprinzip, das die Praxis der Gesamtschule in starkem Maße prägt, erkennen lassen. Ich möchte festhalten: Die Möglichkeiten des Schülers zur Selbstdarstellung werden in der Schule auf wenige Aspekte reduziert. Die Darstellung dessen, was man außerhalb des jeweils aktuellen Interaktionsrahmens in anderen (auch 'schulfremden') Interaktionsbeteiligungen auch ist, tritt gegenüber einer Darstellung dessen, was man nach den Regeln der Schule sein sollte, zurück. Die dem Schüler in der Gesamtschule abverlangte Identitätsdarstellung umfaßt dabei zwar mehr Aspekte, als dies in herkömmlichen Schultypen der Fall ist, stellt aber die Identitätsfindung und -wahrung des Schülers durch widersprüchliche Anforderungen und Trennung zusammengehöriger Aspekte möglicherweise stärker in Frage als die rigiden Beschränkungen herkömmlicher Schulen. Eine Darstellung 'schulfremder' Interaktionsbeteiligungen kann in Gesamtschule und herkömmlichem Schulsystem fast ausschließlich in Szenen stattfinden, die ausdrücklich nicht auf das Ziel der Institution bezogen sind, z.B. Geselligkeiten (vgl. Wellendorf 1973b) oder Freizeit und Tutorenstunde in der Gesamtschule.

Zum zweiten Aspekt: Die Fähigkeit zur Rollendistanz muß je nach sozialer Herkunft der Schüler unterschiedlich eingeschätzt werden. Dabei ist nicht nur die Art der Distanzierung von Rollenzumutungen, sondern auch die individuelle Notwendigkeit - auf Grund mehr oder weniger großer Vertrautheit mit schulischen Normen und Anforderungen - von Interesse. Befunde zur schichtspezifischen Sozialisation machen es wahrscheinlich, daß bei Unterschichtkindern die Bereitschaft zur Distanzierung von Rollenzumutungen weniger entwickelt, ihre Distanz zu den Wertvorstellungen und Anforderungen der Schule größer und die Möglichkeit zu einer Distanzierung in einer für die Mittelschichtinstitution Schule noch akzeptablen Form geringer ist als die von Mittelschichtkindern (vgl. Oevermann [4]1969; Fend 1971, S. 47ff; Fend 1974, S. 53ff; Rolff [6]1973, S. 97ff). Es ist unklar, ob es der Gesamtschule gelingt, die Einflüsse schichtspezifischer Sozialisation auszugleichen.

Sollte dies nicht der Fall sein, würde sich für Unterschichtschüler gegenüber Mittelschichtschülern das Risiko erhöhen, als auffällig und abweichend eingeschätzt zu werden.

Ich möchte abschließend festhalten: Zumindest in den Bereichen, für die das Erbringen institutionell abverlangter Leistungen zentral ist, werden Identitätsdarstellungen, die von den schulisch geforderten abweichen, negativ sanktioniert. Das Signalisieren der Definition von Situation und eigener Person durch den Schüler, das nach Krappmann (^{3}1973, S. 35) auch in asymmetrischen Beziehungen dem Unterprivilegierten - zumindest in verzerrter Form - möglich ist, dürfte mit hoher Wahrscheinlichkeit als Disziplinschwierigkeit behandelt werden, wobei das Risiko für Unterschichtkinder erhöht ist.

3.4.2. Empathie

Empathie meint die Fähigkeit und Bereitschaft zur Antizipation der Erwartungen anderer. Förderlich ist nach Krappmann Sympathie für den Interaktionspartner.

Indem die Schüler durch die institutionellen Spielregeln zur Konkurrenz angehalten werden, wird die Entwicklung von Sympathiebindungen unter den Schülern stark behindert, bestenfalls tritt eine Orientierung der 'schwächeren' Schüler an den 'besseren' auf (Bernhardt u.a. 1974), wobei diese beiden Gruppen nicht zuletzt auf Grund der Abgrenzung der 'besseren' Schüler gegen die 'schwächeren' aber sozial isoliert sind. Sympathiebindungen sind daher vorzugsweise in einer Gruppe zu finden, die in bezug auf Werthaltungen schon relativ homogen ist. In der Gesamtschule wird zusätzlich die Entwicklung von emotionalen Bindungen unter den Schülern (aber auch zu den Lehrern) durch den ständigen Wechsel der Bezugsgruppe stark behindert (vgl. Tillmann 1976a, S. 148ff).

Krappmann betont die starke Abhängigkeit der Fähigkeit zur Empathie von der Sprachentwicklung (^{3}1973, S. 148). Im Rahmen der Mittelschichtinstitution Schule wäre damit die Fähigkeit von Unterschichtkindern zur Empathie defizitär, ihre Erweiterung wird durch die institutionellen Organisationsformen blockiert.

3.4.3. Ambiguitätstoleranz

Die Möglichkeit zur Erhaltung von Identität besteht nur in der Interaktion. Das Angewiesensein auf soziale Beziehungen zwingt das Individuum dazu, sich "prinzipiell mit Divergenzen und Inkompatibilitäten" (Krappmann [3]1973, S. 151) abzufinden. "Je repressiver die Verhältnisse strukturiert sind, desto geringer dürfte die Bedürfnisbefriedigung sein, weil das Individuum in der Wahl seiner Interaktionsbeziehungen weniger frei ist und auch zu sehr unbefriedigenden Interaktionsbeziehungen gezwungen ist." (Krappmann [3]1973, S. 62) Nicht nur für die Schule dürfte es zutreffen, daß ein "fundamentales Mißverhältnis zwischen der Masse der interpretierten Bedürfnisse und den gesellschaftlich lizensierten, als Rollen institutionalisierten Wertorientierungen" besteht (Habermas 1968, S. 8). Repressive Verhältnisse mögen das Ausmaß an Bedürfnisbefriedigung einschränken, wichtiger erscheint mir jedoch, daß das Individuum in stärkerem Maße gezwungen wird, seine Bedürfnisbefriedigung in genau festgesetzter Weise anzustreben, noch weiter: es wird in größerem Maße vorgegeben, was das Individuum als befriedigend zu erleben hat. Für die Schule läßt sich feststellen, daß das Spektrum der gebilligten Bedürfnisse auf ein Minimum reduziert wird (in diesem reduzierten Rahmen wird dann auch eine exzessive Bedürfnisbefriedigung gebilligt oder sogar unterstützt). In der Schule sind affektive, motorische und soziale Verhaltensmöglichkeiten stark eingeschränkt, als nahezu ausschließliche Möglichkeit zur Befriedigung von Bedürfnissen wird dem Schüler die Bewährung gegenüber den institutionellen Leistungsanforderungen angetragen. Je stärker sich der Schüler auf diesen Bereich konzentriert, desto umfassender werden die Gratifikationen (gute Zensuren, höherer Abschluß, soziale Anerkennung, vgl. Bernhardt u.a. 1974; Fend u.a. 1976b).

In der Gesamtschule bestehen für den Schüler einerseits mehr Möglichkeiten zur Befriedigung motorischer, affektiver und sozialer Bedürfnisse (Freizeitbereich, Tutorenstunde) als in herkömmlichen Schultypen, andererseits erfüllen diese Be-

reiche in den meisten Fällen nur eine Ventilfunktion gegenüber den verstärkten Einschränkungen im übrigen Schulalltag. Durch den ständigen Wechsel der Bezugsgruppe verliert der Gesamtschüler den - wenn auch begrenzten - sozialen Halt, den die Jahrgangsklasse im herkömmlichen Schulsystem geben konnte (vgl. Tillmann 1976a, S. 152ff).

Schule verlangt den Schülern ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz ab, indem sie sie zwingt, auch maximal unbefriedigende Interaktionen einzugehen. Diesen Bedingungen sind die Schüler je nach sozialer Herkunft mit unterschiedlichen Voraussetzungen ausgesetzt. Für Schüler mit mittelschichtspezifischer Sozialisation dürfte es noch relativ leicht sein, sich der von der Schule geforderten Form der Bedürfnisbefriedigung zu unterwerfen, indem sie den an sie herangetragenen Leistungsanforderungen zu entsprechen versuchen. Ein Training im Aufschub von Bedürfnisbefriedigung haben sie in der Regel schon in ihrer primären Sozialisation absolviert (Rolff [6]1973, S. 79ff; Heckhausen [4]1969). Für Schüler der Unterschicht ist dagegen die Spannung zwischen ihren Bedürfnissen und den von der Schule geduldeten größer, die noch offenen Möglichkeiten zur Bedürfnisbefriedigung über schulische Leistungen sind ihnen weniger vertraut als Schülern der Mittelschicht.

Schule läßt sich in diesem Zusammenhang durchaus als Maßnahme zur Erhöhung der Ambiguitätstoleranz bei der heranwachsenden Jugend verstehen. Die Heranwachsenden werden in einem langen Prozeß daran gewöhnt, auch maximal unbefriedigende "Bedürfnis-Befriedigungs-Relationen" (Krappmann [3]1973, S. 68) ohne Auflehnung zu akzeptieren (vgl. a. Wellendorf zum 'cooling-out' 1973b, S. 134ff).

3.4.4. Identitätsdarstellung

"Sie (die Fähigkeit, Identität in Interaktionen einzubringen, M.F.) wird sich vor allem zeigen, wo Normen nachgiebig genug sind, um dem Individuum Gelegenheit zu geben, seine Ich-Identität zu artikulieren." (Krappmann [3]1973, S. 169) Es wurde

schon mehrfach darauf hingewiesen, daß diese Nachgiebigkeit der Normen in der Schule nicht zu erwarten ist, dies gilt in eingeschränktem Maße auch für die Gesamtschule.

Auch dieser Punkt muß für Unter- und Mittelschichtschüler differenziert werden: "Wer man ist, kann immer nur mit Hilfe sozial anerkannter Symbole dargestellt werden und verlangt stets nach der Ratifizierung durch andere." (Krappmann [3]1973, S. 40) Da Schule - auch Gesamtschule - an Mittelschichtstandards orientiert ist, heißt das, daß auch die anerkannten Symbole mittelschichtspezifische sind, die nicht allen Schülern gleichermaßen vertraut sind. Eine Selbstdarstellung von Unterschichtkindern - obwohl in ihrem Herkunftsmilieu durchaus adäquat - kann so in der Schule als auffällig bzw. abweichend registriert werden.

Unabhängig von der Schichtzugehörigkeit ist Schule nicht der Ort, an dem die Fähigkeit zur Selbstdarstellung geübt wird, geübt wird vielmehr die Darstellung dessen, was man nach den Regeln der Schule sein sollte.

Wellendorf weist darauf hin, daß untersucht werden muß, "inwiefern die Identitätsbalance der Individuen gerade dadurch gefährdet oder unmöglich gemacht wird, daß der starke Charakter der zugeschriebenen Identitätsmuster eine Darstellung der individuellen Besonderheit unmöglich macht." (1973b, S. 34f) Selbst wenn man Veränderungen an der Gesamtschule in Rechnung stellt, dürfte in der Schule eine Darstellung von Identität in der Regel gegenüber pflichtgemäßer Darstellung der von der Schule zugeschriebenen Identität zurücktreten. Gerade wenn die Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme der Schulstandards nicht gegeben ist, dürfte das zu Versuchen der Schüler führen, Aspekte ihrer Identität in irgendeiner Form zu Geltung zu bringen, was dann häufig in verzerrter Form geschehen und als auffällig registriert werden dürfte.

3.4.5. Zusammenfassung:

Nach den vorangegangenen Überlegungen wird die Entwicklung und

Erhaltung von Identität in der Schule nicht gefördert, eher schon behindert. In einem weitgehend restriktiven Rahmen sind dem Schüler kaum Möglichkeiten zur Selbstdarstellung, zur Distanzierung von vorgegebenen Anforderungen und zur Antizipation der Erwartungen anderer gegeben. Dagegen wird Ambiguitätstoleranz in hohem Maße verlangt und gefördert. Damit gewöhnt 'die' Schule die Schüler daran, sich unter Zurückstellung eigener Bedürfnisse eine Fremddefinition ihrer Identität zu eigen zu machen. Je stärker die Verhaltens- und Selbstdarstellungsmöglichkeiten der Schüler eingeschränkt werden, umso wahrscheinlicher dürften Versuche der Schüler werden, diesen Zwängen zu entgehen (Schuleschwänzen, Mogeln) bzw. sich - zumindest in verzerrter Form - gegen diese Zwänge aufzulehnen.

Eine Einschätzung der Gesamtschule ist schwierig, da zwar mit einer größeren Toleranz gegenüber Normabweichungen und 'schulfremden' Selbstdarstellungen zu rechnen ist, andererseits aber durch die Auflösung stabiler sozialer Beziehungen die Fähigkeit zur Empathie kaum gefördert und die Ambiguitätstoleranz der Schüler stark beansprucht wird. Wenn man nun zusätzlich in Rechnung stellt, daß die größere Toleranz gegenüber Normabweichungen stark mit einer allgemeinen Normunsicherheit zusammenhängt und Normabweichungen der Schüler z.T. nicht auf eine Distanzierung von zugemuteten Rollen, sondern auf eine Unkenntnis der Anforderungen in den ständig wechselnden Bezugsgruppen zurückgeführt werden müssen, ergibt sich ein anderes, nicht aber unbedingt positiveres Bild als für die herkömmliche Schule. Für die Wahrung von Identität ist ein hinreichend permissiver Rahmen notwendig, der es dem Individuum gestattet, sich in einem größeren Spektrum seiner Identität in die Interaktion einzubringen. Diese Möglichkeit ist aber auch gebunden an eine relative Kontinuität der Beziehungen, die dem Individuum eine Bestimmung des eigenen Standortes ermöglichen. Diese Voraussetzung ist in der Gesamtschule kaum gegeben.

Eine abschließende Bemerkung:
Die vorangegangene Analyse ist sicherlich in mehreren Aspekten unbefriedigend: 1. Das Identitätskonzept macht Aussagen auf einer sehr allgemeinen Ebene. Die genannten Fähigkeiten sind "Kurzformeln" - intervenierende Variable (vgl. Graumann 1960, S. 102)[1] - und umschließen damit jeweils ein Bündel von Verhaltensweisen. Auf dieser Konkretionsebene sind daher nur sehr pauschale Aussagen möglich. 2. Welche Wirkungen welche Strukturen der Schule haben, ist bisher nicht durch empirische Untersuchungen geklärt worden. Tillmann (1976a), der den Nachweis zu führen versucht, daß die Schule bestimmte latente Wirkungen auf die Schüler hat, muß die Einschränkung machen, daß die Kluft zwischen der Analyse der Funktion der Schule und konkreten Sozialisationsergebnissen nur durch hypothetische Aussagen über bestehende Beziehungen und spezifische Wirkungen überbrückt werden kann. Fend u.a. (1976b) können zwar zeigen, daß Angst und Schulverdrossenheit bei Schülern stark verbreitet sind, die Rückführung dieser Effekte auf bestimmte Bedingungen ist jedoch nicht möglich.

Wenn sich die Wirkungen der Schule auf die Entwicklung und Wahrung von Identität auch nur plausibel machen ließen, so muß doch angenommen werden, daß bei einer zunehmenden Beanspruchung der Ambiguitätstoleranz und gleichzeitiger Beschränkung der Selbstdarstellungsmöglichkeiten der Schüler eine Gefährdung der psychischen Stabilität wahrscheinlich wird.

Diese Gefährdung besteht nicht nur in herkömmlichen Schultypen, sondern auch in der Gesamtschule, die dem Schüler zwar einen größeren Bereich möglicher Selbstdarstellung bietet, gleich-

---

[1] Ich folge in der Unterscheidung zwischen 'intervenierender Variabler' und 'hypothetischem Konstrukt' C.-F. Graumann. Die Terminologie ist in der Literatur uneinheitlich. Hier soll 'intervenierende Variable' als Kurzformel verstanden werden, die "zu den ihrer Gewinnung zugrundeliegenden Funktionen nichts mehr" (S. 102) hinzufügt, "zumindest inhaltlich nicht." 'Hypothetische Konstrukte' verweisen dagegen auf tieferliegende Kräfte. In diesem Sinne wäre der Begriff der 'Ich-Identität' (s.S. 45) ein hypothetisches Konstrukt.

zeitig möglicherweise positive Effekte aber durch Parzellierung der Lernbereiche, Auflösung fester Bezugsgruppen und - soweit sie als Ganztagsschule konzipiert ist - Ausdehnung der Schulzeit auch auf die Bereiche, die bisher dem Schüler zur freien Verfügung standen (ohne jedoch diesen Verlust ausgleichen zu können), in Frage stellt. Die Bedeutung der dem Schüler von der Schule auferlegten Beschränkungen wird durch die Einschränkung der Möglichkeiten, den schulischen Zwängen zumindest kurzfristig zu entgehen, erhöht. Die Gesamtschule als Ganztagsschule vereinnahmt auch die Zeit, die der Schüler der Halbtagsschule zur Kompensation institutioneller Einschränkungen verwenden kann. Die Verschlechterung der Berufsaussichten erzwingt nicht nur ein Aushalten bis zum Schulende, sie verlangt darüber hinaus dem Schüler die deutliche Bewährung gegenüber den schulischen Anforderungen ab.

Die im folgenden untersuchten Konzepte zur Förderung Sozialen Lernens werden nach diesen Überlegungen nicht nur danach zu überprüfen sein, inwieweit sie die Wirkung latenter sozialer Lernprozesse als Anpassung an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse reflektieren und für das jeweilige Konzept berücksichtigen, sondern auch danach, inwieweit der psychischen Stabilisierung der Schüler Rechnung getragen wird.

4. Zur Diskussion Sozialen Lernens

Wenn es stimmt, daß eine wesentliche gesellschaftliche Funktion der Schule (auch der Gesamtschule) in der Vermittlung überfachlicher Qualifikationen im Sinne sozialintegrativer Bewußtseinslagen und Verhaltensweisen besteht, dann müssen Strategien zur Förderung Sozialen Lernens, die nicht nur eine Anpassung an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse intendieren, mit Widerständen (nicht nur) der Kultusbürokratie rechnen.

Wenn es zutrifft, daß bewußtseins- und verhaltensbestimmende Sozialisationseffekte, die diese unreflektierte Anpassung gewährleisten, zu einem wesentlichen Teil durch die Organisationsformen schulischer Lernprozesse erzielt werden, indem diese die Interaktionen der Individuen innerhalb des institutionellen Rahmens prägen und so nur eine bestimmte Bandbreite möglicher Lerneffekte wahrscheinlich machen, dann muß eine Strategie zur Förderung Sozialen Lernens eine Veränderung dieser Organisationsformen beinhalten.

Wenn es weiterhin zutrifft, daß Sozialisationsergebnisse auf der Seite der Schüler, die in eben dieser Richtung wirken, durch das Verhalten der Lehrer verstärkt werden, dann müssen die Lehrer befähigt werden, intentionales Soziales Lernen zu fördern.

Wenn es schließlich zutrifft, daß die Organisation schulischer Lernprozesse und das Verhalten der Lehrer nicht nur sozial-konservative Wirkungen haben, sondern auch die psychische Stabilität der Schüler in Frage stellen, dann muß Soziales Lernen Maßnahmen enthalten, die im Sinne einer Prophylaxe eben diese Stabilität gewährleisten.

Dies ist die in Hypothesenform gefaßte Zusammenfassung der bisherigen Überlegungen, gleichzeitig aber auch eine Basis zur Beurteilung der vorliegenden Konzepte zur Förderung Sozialen Lernens. Ganz besondere Beachtung wird dabei der Frage geschenkt werden müssen, in welchem Maße die gesellschaftliche

Funktion der Schule und die gesellschaftliche Bedeutung des schulischen 'Sozialtrainings' berücksichtigt wird, dies in zweifacher Hinsicht: Einmal müßte deutlich werden, daß durch kurzfristige, an den aktuellen Schwierigkeiten orientierte Maßnahmen strukturell bedingte Ursachenbündel nicht getroffen werden. Daraus ergibt sich die notwendige Einbindung kurzfristiger Maßnahmen in eine übergreifende Strategie zur Veränderung der Institution Schule wie auch politisch-wirtschaftlicher Bedingungen. Zum anderen muß der gesellschaftlichen Einbindung der Institution Schule in der Weise Rechnung getragen werden, daß der heute gegebene Spielraum weitestmöglich ausgenutzt wird. Denn wenn das gegenwärtig ablaufende schulische 'Sozialtraining' von der gesellschaftlichen Bedeutung ist, die hier unterstellt wurde, dann kann mit einer Anpassung der schulischen Organisationsformen an die Erfordernisse intentionalen Sozialen Lernens keinesfalls in nächster Zeit gerechnet werden. Während eine Veränderung der Makro-Organisation der Schule nur als sehr langwieriger Prozeß denkbar ist, kann möglicherweise kurzfristig der Bereich der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern wie auch zwischen einzelnen Lehrern zur Förderung Sozialen Lernens nutzbar gemacht werden.

Nach dieser groben Skizze wären sowohl Konzepte, die den aktuellen Problemen theorielos und ohne langfristige Perspektive verhaftet bleiben, wie auch solche, die unter Ausklammerung gegenwärtiger Möglichkeiten eine Veränderung von Schule und Gesellschaft zur Voraussetzung der Förderung Sozialen Lernens machen, als unzureichend zu bezeichnen.

Da die Beiträge zum Sozialen Lernen von der Förderung der Völkerverständigung (Müller-Wolf 1974a) bis zum Einsatz des Rollenspiels im Politikunterricht (Burak 1971) reichen, können diese Bewertungskriterien vorab nur ein sehr grobes Beurteilungsraster abgeben, das durch andere Gesichtspunkte,

die sich den Besonderheiten der jeweiligen Konzepte anpassen, ergänzt werden muß.

Die Darstellung und kritische Beurteilung der vorliegenden Arbeiten muß mit einer Erläuterung der damit verbundenen Schwierigkeiten beginnen.

Das Problem des sozialen Lernens liegt im Interessenbereich verschiedener Fachrichtungen: Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Pädagogische Psychologie, Sozialpsychologie, Klinische Psychologie, Soziologie. Jede dieser Fachrichtungen hat die unterschiedlichsten Konzepte zur Beschreibung sozialer Lernprozesse hervorgebracht, jeweils mit einer Terminologie, die sich mit Konzepten anderer Fachrichtungen selten deckt. Die möglichen Beiträge dieser Richtungen zur Frage Sozialen Lernens an der Gesamtschule könnten hier nicht einmal in Ansätzen sinnvoll dargestellt werden, eine weitestgehende Eingrenzung der behandelten Ansatzpunkte ist unumgänglich: im folgenden werde ich mich auf die Darstellung der Konzepte beschränken, die ausdrücklich als Beitrag zur Gesamtschuldiskussion formuliert wurden, und diesen Rahmen erst dort verlassen, wo eine unzureichende Klärung des Problems deutlich wird und durch die Hinzuziehung der Forschungsergebnisse anderer Forschungsrichtungen eine Weiterentwicklung der bisherigen Diskussion möglich erscheint.

Nicht nur die Beiträge zum Problem sozialen Lernens sind kaum noch zu überschauen, auch die Beiträge zur Förderung Sozialen Lernens in der Gesamtschule sind so zahlreich, daß eine Darstellung aller Varianten kaum gelingen kann.[1] Dies ist auch keineswegs notwendig, weil sich bestimmte Vorstellungen Sozialen Lernens wegen der mangelnden Bezugnahme der Autoren auf bisher vorliegende Arbeiten mit nur unwesentlichen Modifikationen immer wieder finden. Dem werde ich einmal dadurch

---

[1] Der Einschätzung von Fritz (1976), daß Veröffentlichungen zum Problem Sozialen Lernens bisher "vereinzelt" (S. 27) geblieben seien, kann ich nicht zustimmen, sie trifft nur dann zu, wenn man von der Anzahl der Publikationen ausgeht, die in Buchform erschienen sind.

Rechnung tragen, daß ich versuche, nur die wesentlichen Hauptströmungen der Diskussion darzustellen, während Arbeiten, die das altbekannte Thema entweder nur referieren oder nur unwesentlich modifizieren, ohne ausdrückliche Nennung mit in das Literaturverzeichnis aufgenommen werden, weiterhin möchte ich den Mängeln der bisherigen Diskussion dadurch Rechnung tragen, daß ich nicht versuchen werde, nach meiner Einschätzung begrüßenswerte Ansätze durch unbedeutende Retuschen zu einem 'neuen' (eigenen) Ansatz zu stilisieren. Ich werde demgegenüber den bisherigen Diskussionsstand in seinen wesentlichen Zügen darstellen und kritisch kommentieren, um dann - aufbauend auf den fortgeschrittensten bisherigen Überlegungen - Möglichkeiten anzudeuten, wie den gegenwärtigen Mängeln durch Hinzuziehung der Ergebnisse anderer Fachrichtungen beizukommen wäre.

Eine weitere Schwierigkeit der Darstellung besteht in der Ordnung des vorliegenden Materials: es liegen Arbeiten von verschiedenen Autorengruppen (Sozialpädagogen, Lehrer, Erziehungswissenschaftler) zu jeweils unterschiedlichen Aspekten Sozialen Lernens vor, die verwendeten Begriffe sind nicht eindeutig, eine sinnvolle chronologische Ordnung ist nicht möglich. Die Projektgruppe "Soziale Interaktion in der Gesamtschule - SIGS" (1975) identifizierte folgende, von Gesamtschullehrern vertretene Auffassungen Sozialen Lernens:

1. Soziales Lernen vollzieht sich automatisch durch Zusammenführung von Schülern unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit.
2. Soziales Lernen wird durch Gruppenarbeit in der Stammgruppe gefördert.
3. Soziales Lernen ist Fachlernziel in Sozialkunde, Gesellschaftskunde, evtl. Arbeitslehre und Deutsch.
4. Soziales Lernen ist Aufgabe des Freizeitbereichs.
5. "Soziales Lernen wird sehr allgemein auf alle Fächer bezogen, etwa als Befähigung der Schüler, später möglichst viele Chancen zu einem vernünftigen Leben in der Gesellschaft wahrnehmen zu können..."
6. Soziales Lernen bedeutet die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit und wird daher im Fremdsprachenunterricht gefördert.

7. Soziales Lernen bedeutet Optimierung des Leistungsverhaltens.
8. Soziales Lernen soll schichtneutral sein. (S. 56f)

Diese Auffassungen können keine Grundlage für eine Gliederung abgeben, sie überschneiden sich vielfältig und sprechen andererseits sehr unterschiedliche Aspekte an (den Ort, an dem Soziales Lernen stattfindet, Ziele Sozialen Lernens und Maßnahmen zu ihrer Erreichung).

Der nachfolgende Aufbau kann nur als Notlösung verstanden werden, den chaotischen Diskussionsverlauf zu strukturieren:

1. Zu Beginn der Gesamtschuldiskussion sprach man nicht von Sozialem Lernen, sondern von Sozialer Integration. Dies spezifische Verständnis beinhaltet den Gedanken einer Verständigung zwischen Schülern und Lehrern verschiedener Schichtzugehörigkeit. Wenn es auch hier unterschiedliche Meinungen gibt, so ist doch die Diskussion um dies Verständnis zeitlich recht genau einzugrenzen, die Streubreite der Beiträge ist - verglichen mit der folgenden Diskussion zum Sozialen Lernen - gering.
2. Einen Wendepunkt stellt die Formulierung des Deutschen Bildungsrates (1969) 'Soziale Erfahrungen' dar, sie regte eine breit gefächerte Diskussion zum Problem Sozialen Lernens an, die ich nach den jeweils angesprochenen schulischen Lernbereichen gliedern möchte:
   a) Soziales Lernen als Aufgabe schulischer Freizeit
   b) Soziales Lernen als Aufgabe der Tutorenstunden
   c) Soziales Lernen als übergreifende Aufgabe der Gesamtschule (Unterricht, Freizeit und Tutorenstunde)

Auch diese Aufteilung ist nicht ohne Überschneidungen, da jeweils in unterschiedlichem Maße Bezug auf die anderen Lernbereiche genommen wird, dennoch meine ich, daß diese Einteilung sich im folgenden als sinnvoll erweisen wird.

3. Die Darstellung vorliegender Arbeiten soll mit einem Entwurf für einen Unterricht, der der Förderung Sozialen Lernens verpflichtet ist, abschließen.

4.1. Soziale Integration

Der Begriff "Soziale Integration" bezeichnet eine Vorstellung von Sozialem Lernen, die sich in der Gesamtschuldiskussion bis 1970 findet, heute jedoch nur noch vereinzelt angesprochen wird. In der Formulierung von Mastmann (1969) ist damit folgendes gemeint:

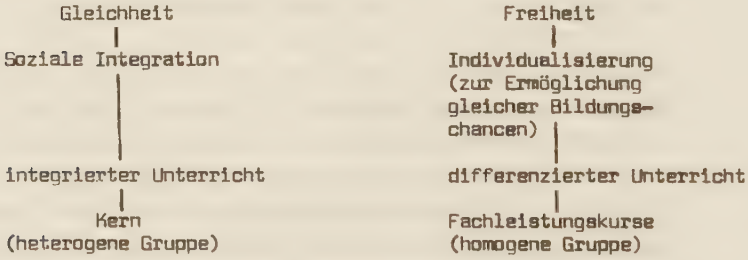
> "Unabhängig von Gruppenzugehörigkeit und sozialer Stellung der Eltern ist die Gesamtschule ein Ort sozialer Integration. Die Gesamtschule fördert durch die Begegnung von Schülern mit unterschiedlichen Befähigungen und Interessen das gegenseitige Verstehen und die Rücksichtnahme aufeinander." (S. 135)

Durch die Zusammenführung von Kindern aus verschiedenen Sozialschichten in einer gemeinsamen Schule soll ein Schritt auf eine weitere Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft zu getan werden, Vorurteile und Sprachbarrieren sollen abgebaut, Verständnis für einander, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sollen gefördert werden (vgl. GEW 1971, S. 8f). Dies Verständnis Sozialen Lernens ist von Keim (1973b, S. 298f) und Hielscher (1975, S. 240) etwas mißverständlich mit dem sozial-integrativen Erziehungsstil von Tausch und Tausch (^{6}1971) in Verbindung gebracht worden: Gemeinsam ist beiden Vorstellungen "als Fernziel die Harmonisierung sozialer Differenzen" (Bernhardt u.a. 1974, S. 47). Gemeinsam ist beiden Vorstellungen auch ein Gesellschaftsverständnis, das "die Gesellschaft in einer Art noch verdeckter Harmonie befindlich sieht und daraus folgert, es bedürfe der Förderung noch nicht genügend entwickelter Fähigkeiten ihrer Mitglieder, um zur vollen Realisierung dieser Harmonie zu gelangen." (Stubenrauch ^{2}1972, S. 83f) Unterschiedlich ist jedoch die Vorstellung von den zu ergreifenden Maßnahmen: Nahm man ursprünglich an, daß sozial-integrative Wirkungen allein schon durch die Zusammenführung der Schüler erreicht werden könnten (vgl. Mastmann 1969), wurde schon bald erkannt, daß diese Wirkungen nur durch zusätzliche Maßnahmen zu erreichen sein würden (vgl. Klafki 1970, ^{2}1972; Frommelt 1972; Rang 1969; Sander u.a. ^{3}1971). Aber auch diese Maßnahmen, die von der "leisen Cliquensteuerung" (Sander u.a. ^{3}1971, S. 145ff) bis zur Durchführung von

Projekten (Klafki [2]1972, S. 170) reichen, sind nicht mit den von Tausch und Tausch zur Förderung der Sozialen Integration vorgeschlagenen Maßnahmen zu verwechseln. Im Zentrum der Arbeit von Tausch und Tausch steht vielmehr ein Sprachverhalten des Lehrers, das sich am Vorbild der klienten-zentrierten Gesprächspsychotherapie (vgl. Tausch [4]1970; Rogers 1972, 1973, 1974) orientiert, davon aber ist in den Arbeiten zur Sozialen Integration, die im Rahmen der Gesamtschuldiskussion stehen, nicht die Rede (vgl. dazu S. 233ff).

Nach dieser Berichtigung möchte ich kurz auf die Entwicklung des Verständnisses der Sozialen Integration eingehen.

Schwerpunktmäßig sollte nach den früheren Vorstellungen die Soziale Integration in den heterogen zusammengesetzten Kerngruppen stattfinden (Schulz 1969, S. 185). Zur Demokratisierung der Schule und darüber hinaus der Gesellschaft sollten die verschiedenen Lernbereiche der Schule in je spezifischer Weise beitragen:



(nach Bleidick 1971, S. 66)

Bernhardt u.a. (1974) charakterisieren diese Vorstellung zutreffend so: "In der 'demokratischen Leistungsschule' wird Leistung in Leistungskursen und Demokratie im Kernunterricht veranstaltet." (S. 29)

Ein nächster Schritt bestand darin, die Soziale Integration zur Aufgabe nicht nur des Kernunterrichts, sondern auch der Fachleistungskurse zu erklären (Schulz 1969, S. 185; Frommelt 1972, S. 31), ohne daß jedoch hinreichend erkannt wurde, daß

sich Soziale Integration nicht quasi automatisch durch die Zusammenführung der Schüler ergibt.

Dieser Schritt wurde mit dem Vorschlag von Sander, Rolff und Winkler (^{3}1971) getan, einer möglichen schichthomogenen Cliquenbildung, wie sie amerikanische Erfahrungen erwarten ließen, durch eine "leise Cliquensteuerung" des Lehrers zu begegnen. Auch von anderen Autoren (Frommelt 1972; Rang 1969; Klafki 1970, ^{2}1972) wurde die Notwendigkeit pädagogischer Maßnahmen zur Unterstützung der rein organisatorischen erkannt. Der Vorschlag der "leisen Cliquensteuerung" sieht vor, daß über die schichtheterogene Besetzung von Lerngruppen die "Auswüchse von allzu esoterischem und überzüchtetem Leistungs- und Konkurrenzkampf mittelständischer Provenienz" (Sander u.a. ^{3}1971, S. 149) durch das kontrastierende Solidaritätsdenken und die Wertschätzung der Kooperation bei den Unterschichtschülern aufgefangen und andererseits verhindert werden soll, daß die Unterschichtschüler als "Leistungsbremsen" (ebd.) wirken. Übersehen wird bei diesem Vorschlag, daß Leistungs- und Konkurrenzorientierung nicht private Eigenheiten, sondern von Familie, Schule (auch Gesamtschule) und der gesamten gesellschaftlichen Umwelt geförderte und systematisch verstärkte Verhaltensmuster sind, denen kooperatives und solidarisches Verhalten als minderwertig und den schulischen und nachschulischen Erfolg gefährdend gegenübersteht. Diese gesellschaftlich ungleiche Bewertung der Verhaltensbereitschaften und -möglichkeiten verschiedener Sozialschichten dürfte dann de facto dazu führen, "die durch schichtenspezifische Sozialisationsprozesse entstandenen Leistungsdefizite der Unterschichtkinder auszugleichen und soziale Unterschiede durch unreflektierte Bildung integrierter Lerngruppen 'auszusöhnen'." (Butschkau/Tillmann 1972, S. 17) Auch die Formulierung des Deutschen Bildungsrates (1969) zu den Wirkungen einer Begegnung von Schülern verschiedener Sozialschichten bleibt fragwürdig: "Die Schüler gewinnen eher die Einsicht, daß die in der Familie selbstverständlichen Lebensformen

nicht naturgegeben und unveränderlich sind. Die Distanz, die so gegenüber der eigenen Herkunft und den bisher unreflektierten Lebensformen gewonnen werden kann, kann zugunsten einer Individualisierung wirken." (S. 30) Selbst wenn man davon absieht, daß gemeinhin 'Individualisierung' als typisch mittelschichtspezifisches Sozialisationsziel eingestuft wird, muß man davon ausgehen, daß ein Druck, sich von den in der eigenen Sozialisation erfahrenen Lebensformen zu distanzieren, für die Unterschichtschüler in weit stärkerem Maße besteht als für die Mittelschichtschüler, denen die in der Schule dominierenden Wertvorstellungen und Verhaltenserwartungen auf Grund ihrer familiären Sozialisation wesentlich vertrauter sind. Das Zitat wäre dann so zu lesen: In der Gesamtschule wird an Unterschichtkinder nicht nur von der Schule, sondern auch von den Mitschülern die Erwartung herangetragen, sich mittelschichtspezifische Wertvorstellungen und Verhaltensmuster anzueignen. Dieser doppelte Druck steigert die Bereitschaft, sich von den in der Familie selbstverständlichen Lebensformen zu distanzieren.

Klafki (1970, ^{2}1972) wendet sich gegen das in der Diskussion um die Soziale Integration verbreitete Harmoniedenken und befürwortet eine Aufklärung der Schüler über die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Sozialisation, er betont die Aufklärung über den Schülern erfahrbare Sozialkonflikte und ihre Ursachen und fordert die "Befähigung zu rationaler Konfliktlösung und zu gesellschaftlicher Aktivität im Sinne des Demokratisierungsprinzips" (^{2}1972, S. 170). Ein wesentlicher Schritt besteht dabei für Klafki im "Abbau von Bewußtseinsbarrieren, ideologischen Sperren, die einer Fundamentaldemokratisierung im Wege stehen" (^{2}1972, S. 170).

Die gesellschaftlichen Bedingungen, die bestehende Verständnisbarrieren hervorrufen und stabilisieren und möglicherweise ihren Abbau zumindest behindern, werden in den Arbeiten zur Sozialen Integration kaum erwähnt, bei Klafki nicht näher beschrieben. Die Explikation des

jeweils zugrunde liegenden Gesellschaftsverständnisses könnte zu einer Klärung der in den vorliegenden Formulierungen recht vagen Ziele Sozialer Integration beitragen: es ist von der Entwicklung produktiver Kritikfähigkeit die Rede, von gegenseitiger Hilfsbereitschaft, von Emanzipation und Selbstbestimmung, vom Erlernen öffentlicher Tugenden, vom rechten mitmenschlichen Verhalten(vgl. z.B. Klafki ^{2}1972, S. 170; Frommelt 1972; Regenbrecht 1969; Mastmann 1969). Je nach der Konkretisierung dieser Formeln kann damit eine Anpassung des Schülers an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse wie auch seine Befähigung zu ihrer Kritik und Veränderung gemeint sein. Zur Illustration sei hier das Verständnis von 'mündigem Verhalten' genannt, wie es sich im "Strukturplan für das Bildungswesen" des Deutschen Bildungsrates (1970) findet. Dort heißt es unter der Überschrift "Soziales Lernen": "Wenn es (...) das Ziel der Schule ist, den jungen Menschen auf das Leben in einer offenen Gesellschaft und in einem demokratischen Staat vorzubereiten, müssen die Grundmuster des mündigen Verhaltens in der Schule eingeübt und erprobt werden." (S. 37) Eine Konkretisierung dessen, was unter 'mündigem Verhalten' zu verstehen ist, ergibt sich, wenn an anderer Stelle von "sozialeinsichtigem Verhalten" (S. 112) gesprochen wird, wenn die Aufgabe des Lehrers darin gesehen wird, beim Jugendlichen die Bereitschaft zu wecken, "sich für den freiheitlichen Rechts- und Sozialstaat zu engagieren" (S. 218), wenn der Jugendliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten so erwerben soll, "daß er das Gelernte weiterzuentwickeln, Veränderungen zu beurteilen und aufzugreifen und selbständig weiterzulernen vermag." (S. 32) Danach ist das Leben in einem demokratischen Staat gekennzeichnet durch ein möglichst selbständiges Verhalten innerhalb vorgegebener Ordnungskategorien; nicht die Befähigung des Jugendlichen zur Demokratisierung und Humanisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse ist das Ziel, sondern seine Befähigung, sich den gegebenen Regeln flexibel anzupassen und das Bestehende

durch 'Mitdenken' und 'Mithandeln' zu erhalten (vgl. zur Vermittlung "überfachlicher Qualifikationen" durch die Schule Teil 3.). Die Zielvorgabe erfolgt hier ausschließlich nach den Erfordernissen einer Gesellschaft, deren Freiheitlichkeit und Offenheit ohne Untersuchung als gegeben unterstellt werden.

Zusammenfassend lassen sich folgende Kritikpunkte an den Vorstellungen zur Sozialen Integration festhalten:

- Eine Analyse der bestehenden Lebens- und Produktionsbedingungen unterbleibt; das den jeweiligen Arbeiten zugrunde liegende Gesellschaftsverständnis wird nicht expliziert.
- Damit wird das Konzept 'Soziale Integration' in der Interaktion zwischen abstrakten Individuen angesiedelt (vgl. Holzkamp 1972, S. 100ff). Interessenkonflikte, Vorurteile und Verständnisbarrieren werden individualisiert und nicht als Produkt spezifischer Sozialisationsbedingungen verstanden.
- Soziale Integration meint in den meisten Stellungnahmen eine Anpassung der Unterschichtschüler an Mittelschichtnormen. Die Einseitigkeit dieses Anpassungsdrucks wird kaum benannt, z.T. durch die Suggestion eines gleichgewichtigen Aushandelns möglicher Verhaltensformen zwischen den Schülern der verschiedenen Sozialschichten verschleiert.
- Die Ziele Sozialer Integration bleiben vage und beliebigen Interpretationen zugänglich. Es wird jedoch deutlich, daß ein wesentliches Ziel Sozialer Integration darin bestehen soll, Bewußtseinsformen und Verhaltensmuster der Individuen den Erfordernissen der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse anzupassen, die als demokratisch, offen und freiheitlich skizziert werden.
- Vollständig unklar bleibt der Weg, auf dem die Ziele Sozialer Integration erreicht werden sollen. Auch die von Klafki geforderten pädagogischen Maßnahmen (z.B.

Projekte) geben nicht mehr als einen sehr allgemeinen Rahmen an, der erst durch spezifische Maßnahmen zu konkretisieren wäre.
(Zur weitergehenden Kritik vgl. Butschkau/Tillmann 1972, S. 22f.)

In der Diskussion um die Soziale Integration ist deutlich geworden, daß die Vorstellung, allein durch schulreformerische Maßnahmen bestehende Schichtbarrieren abbauen zu können, illusionär ist. Die Notwendigkeit zur Reflexion bestehender Bewußtseins- und Verständnisbarrieren als Konsequenz strukturell angelegter gesellschaftlicher Ungleichheit wurde jedoch durch eine Neufassung des Gesamtschulziels umgangen. Schon beim Deutschen Bildungsrat (1969) findet sich die vage Formulierung "soziale Erfahrungen", das Problem der Aussöhnung der Sozialschichten tritt in den Hintergrund. Die Forderung, daß die Schüler "soziale Erfahrungen" in der "Begegnung der verschiedenen Sozialschichten" (S. 30) machen sollen, betont "die allgemeine Relevanz der sozialen Dimension von Schule" (Raschert 1974, S. 44), kann aber kaum als spezifisches Gesamtschulziel verstanden werden. Erst die folgende, an dieser vagen Formulierung ansetzende Diskussion hat die Soziale Erfahrung unter dem Begriff des 'Sozialen Lernens' zum Ziel der Gesamtschule erklärt.

4.2. Soziales Lernen als Aufgabe des Freizeitbereichs in der Gesamtschule

Im Gegensatz zu den herkömmlichen Schultypen ist die integrierte Gesamtschule z.T. Ganztagsschule (Unterschiede bestehen zwischen den einzelnen Bundesländern, Baer/Tillmann 1974, S. 193). Damit besteht in der Gesamtschule die Möglichkeit und Notwendigkeit, den Umfang der nicht unterrichtsgebundenen Zeit zu erweitern. Für die Konzipierung schulischer Freizeit lagen in der BRD bei Beginn der Gesamtschulversuche kaum Vorbilder vor. Während bei der Planung des Unterrichts in der Gesamtschule die ständige Auseinandersetzung mit Traditionsbeständen notwendig war, stellte der Frei-

zeitbereich ein Aufgabengebiet dar, für das erst die Entwicklung von Modellen notwendig war. Diese Aufgabe haben vorwiegend die mit der außerschulischen Jugendarbeit befaßten Sozialpädagogen und Sozialarbeiter übernommen.[1]

Zwei auffällige Merkmale der bisherigen Diskussion sind hervorzuheben:

- Vor allem von der Seite der Sozialpädagogik ist wiederholt das unterschiedliche Selbstverständnis von Sozial- und Schulpädagogen problematisiert worden.[2] Bisher ist der Sozialpädagoge in der Gesamtschule eher pädagogischer Hilfsarbeiter als gleichberechtigter Partner.
- Bis auf wenige Ausnahmen beschränken sich die Vorschläge der Sozialpädagogen auf die Gestaltung des Freizeitbereichs und die Behandlung von Problemverhalten. Dagegen bestehen kaum Vorstellungen für die Förderung Sozialen Lernens im Unterricht. Es ist nicht klar zu bestimmen, ob es sich hierbei um eine prinzipielle Beschränkung Sozialen Lernens auf die außerunterrichtliche Zeit oder um eine pragmatische Einschätzung der aktuellen Möglichkeiten (s.o.) handelt.

Zu Beginn möchte ich kurz auf die Kritik der Sozialpädagogen an der Organisation Schule und dem Selbstverständnis der Lehrer eingehen.

Unter den Überschriften "Verschulung der Sozialpädagogik?" (1971) und "Verschlingt die Schulreform die Sozialpädagogik?"[3] (1972) setzt sich Helmut Kentler mit den Möglichkeiten schulischer Sozialarbeit auseinander. Er meint, zwei Indizien

---

[1] Im folgenden werde ich einheitlich von Sozialpädagogen und Sozialpädagogik sprechen, da offenbar eine klare Unterscheidung zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit nicht möglich ist (Iben 1976, S. 16f).

[2] Vgl. zur historischen Entwicklung von Schule und Sozialpädagogik, Iben 1976; Reyer 1976.

[3] Hier handelt es sich um eine gekürzte und etwas 'entschärfte' Fassung des erstgenannten Artikels.

dafür zu haben, daß die "Schulreform tatsächlich lediglich Anpassung, nicht aber Emanzipation im Sinne hat" (1971, S. 46). "Das erste Indiz ist die Blindheit der Schulreformer und die Blindheit der bereits vorhandenen Gesamt- und Ganztagsschulen gegenüber sozialpädagogischen Aufgaben und Problemen. Das zweite Indiz ist die Einordnung sozialpädagogischer Praxis in die Schule, die den Sozialpädagogen eine nur noch internen Schulzwecken dienende Rolle zugesteht." (S. 46) Es folgen zwei Beispiele von autoritären Maßnahmen eines lustfeindlichen Schuldirektors und der Unterdrückung einer oppositionellen Schülergruppe. Unter dem ersten Beispiel der Satz: "Das Beispiel zeigt, daß auch in der Ganztagsschule die Neigung besteht, soziale Konflikte durch autoritäre Maßnahmen zu bereinigen." (1971, S. 47) In der gekürzten Fassung fehlt dieser Satz, leider nicht die Beispiele, denn sie zeigen nichts anderes, als daß offensichtlich nicht an allen Ganztagsschulen Konflikte nichtautoritär gelöst werden, das aber ist banal. So emotionalisieren die Beispiele und lenken von dem allerdings wichtigen Anliegen Kentlers ab, das zu Anfang angesprochen wurde: sozialpädagogische Fragen werden in der Gesamtschule vernachlässigt und die Sozialpädagogen als Gehilfen gesehen, "denen zum Beispiel Vorkorrekturen, Unterrichtsvorbereitung, Anleitung von Schülern während der Selbstarbeit und Beaufsichtigung übertragen werden können" (Deutscher Bildungsrat 1969, S. 127).

Ein anderes Problem ist das Selbstverständnis der Schulreformer: wie zu Beginn angedeutet, hat schulische Freizeitpädagogik in der Bundesrepublik keine nennenswerte Tradition, schulisches Lernen und Lehrerausbildung waren und sind einseitig an den kognitiven Aspekten des Lernens orientiert. Man muß sicherlich ein Selbstverständnis der Lehrer unterstellen, das sich an der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten ausrichtet, ohne sozialen Prozessen nennenswerte Bedeutung zuzumessen. Es fragt sich jedoch, ob es gelingt, Lehrer für eine stärkere Beachtung sozialer Lernprozesse zu gewinnen, wenn man den Lehrer als jemanden charakterisiert, der bei Konflikten

sofort mit Disziplinierungsmaßnahmen reagiert, während der Sozialpädagoge "Konflikte als eine Gelegenheit zu sozialem Lernen" (1971, S. 47) auffaßt. Gerade wenn Kentler die bestehende Gesellschaft als eine "nach kapitalistischen Grundsätzen" organisierte sieht (S. 46), wäre zu erwarten, daß er der Versuchung widersteht, das Problem in der Form zu personalisieren, daß er dem autoritären Lehrer den konfliktfreudigen Sozialpädagogen gegenüberstellt. Notwendig ist vielmehr, daß man hindeutet auf erkennbare Anpassungsmechanismen in der beruflichen Sozialisation des Lehrers und auf die Funktion, die Schule und außerschulische Jugendarbeit in dieser Gesellschaft haben[1], um so auszuloten, an welchen Stellen sich Möglichkeiten zu veränderter Praxis zeigen.

Diese kurzen Hinweise mögen genügen, um das gespannte Verhältnis zwischen Schul- und Sozialpädagogen zu illustrieren. An den von Kentler kritisierten fragwürdigen Entwicklungen in der Gesamtschulpraxis hat sich seit den früheren Berichten (z.B. Kuhlmann/Zisowsky 1971; Kath 1972; 1973a) offensichtlich noch nicht allzuviel geändert: auch neuere Berichte über sozialpädagogische Arbeit (nicht nur) an Gesamtschulen deuten noch immer große Verständigungsschwierigkeiten zwischen Lehrern und Sozialpädagogen an. So berichten Müller-Schöll und Wiesner (1975) von der Neigung der Lehrer, den Sozialpädagogen als den "Erfüllungsgehilfen" ihrer Wünsche zu sehen. "Sobald der Sozialpädagoge sich aber auch als Anreger für das Gespräch über Einstellung und Verhalten von Lehrpersonen zu erkennen gab und sobald man erkannte, daß der Sozialpädagoge Ziele verfolgte (Weiterentwicklung der Institution, Veränderung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses usw.), wurde man skeptisch." (S. 18; vgl. a. die Berichte in den Bänden 2 und 3 der von der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk herausgegebenen Schriften zur Schulsozialarbeit 1975a/b)

Wenn auch die Arbeitssituation des Sozialpädagogen an der

---

[1] Vgl. dazu Iben 1976; Reyer 1976; Tillmann 1976c.

Schule weiterhin unbefriedigend ist, so hat sich doch die Auseinandersetzung über die bestehenden Übel versachlicht (soweit sie publiziert wurde): Die von der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk herausgegebenen Schriften zur Schulsozialarbeit zeigen neben den offenkundigen Schwierigkeiten sozialpädagogischer Arbeit in der Institution auch den Versuch von Sozialpädagogen und Lehrern, die jeweils andere Position kennenzulernen und eine Verständigungsbasis zu finden, die der unterschiedlichen beruflichen Sozialisation und den aktuellen Zwängen der Institution Rechnung trägt (allerdings ist nicht zu übersehen, daß bei den Lehrern die Tendenz besteht, die Sozialpädagogen entweder als Hilfsarbeiter oder als Medizinmänner einzustufen, während bei den Sozialpädagogen oftmals die Überheblichkeit des vermeintlich 'Wissenden' zum Ausdruck kommt). Auch Tillmann hat in jüngster Zeit (1976c/d) durch die Überprüfung der von Sozialpädagogen an der Praxis schulischer Sozialpädagogik geäußerten Kritik zu einer Versachlichung der Diskussion beigetragen, indem er u.a. das übersteigerte Selbstbild der Sozialpädagogen, das in der Charakterisierung der Schule als Anpassungsmaschine und der Jugendarbeit als Hochburg emanzipatorischen Handelns zum Ausdruck kommt (vgl. z.B. Kentler 1971, 1972), relativiert und darauf hingewiesen hat, daß sich "offene Jugendarbeit" "in aller Regel in Beschäftigungstherapie und Tischtennis-Spielen erschöpft und die Jugendlichen meist nicht einmal ansatzweise zur Reflexion über eigene Probleme und Interessen führt" (1976d, S. 61f).

Wie sich in den folgenden Arbeiten zeigen wird, schlägt sich trotz dieser zunehmenden Versachlichung das unterschiedliche Selbstverständnis von Sozialpädagogen und Lehrern in einer fast durchgängigen Trennung der Arbeitsbereiche nieder. Es ist den Berichten kaum zu entnehmen, daß die eine Seite von der anderen lernt, vielmehr veranstalten die Lehrer wie bisher ihren Unterricht (u.U. entlastet von notorischen Störern, die den Sozialpädagogen zugeschoben werden), und die Sozialpädagogen orientieren sich in ihrer Arbeit am Mo-

dell der außerschulischen Jugendarbeit, ohne aber hinreichend zu erkennen, daß mit dem Wechsel des Praxisfeldes sich nicht nur das Gebäude verändert hat.

Berichte über die Praxis sozialpädagogischer Arbeit in der Schule

Einen Einblick in die Bedingungen und Möglichkeiten der sozialpädagogischen Arbeit an der Gesamtschule bietet der Praxisbericht von Kuhlmann und Zisowsky (1971), sie nennen zwei notwendige Ansatzpunkte für die Bearbeitung der Schwierigkeiten, die in der Gesamtschulpraxis auftreten:

1. Behandlung von Problemverhalten (Verhaltensstörungen, Lernschwierigkeiten) nicht nur durch Behebung akuter Störungen, sondern auch durch die Anpassung des institutionellen Rahmens an die Bedürfnisse der Schüler.
2. Darüber hinaus: Förderung des sozialen Verhaltens der Schüler.

In der Praxis mußten die Verfasser erkennen, daß eine Einflußnahme auf den Unterrichtsbereich von den Lehrern abgelehnt wurde. Vorschläge wie: Verminderung der Stoffanforderungen, Kleingruppenarbeit, Anwendung gruppendynamischer Methoden in Arbeitsgemeinschaften und Verstärkung der Tutorenarbeit wurden als nicht praktikabel bezeichnet. Die reservierte Haltung der Lehrer führte zu einer Begrenzung der Aktivitäten der Verfasser auf die Betreuung von Problemschülern und die Initiierung von Freizeitaktivitäten (z.B. Beat Club, Ausgestaltung von Freizeiträumen, Schülerzeitung). Nach der Einschätzung der Verfasser ist die Polarisierung von Unterricht und Freizeit der Entwicklung 'emanzipierten' Freizeitverhaltens abträglich, weshalb sie "fließende Übergänge zwischen Unterricht und Freizeit" (S. 60) für notwendig halten.

Die Arbeit von Kuhlmann und Zisowsky sollte m.E. als Hinweis auf die Probleme gelesen werden, die bei dem Versuch der Förderung Sozialen Lernens in der Schule zu erwarten sind; eine Klärung der Frage, was Soziales Lernen in der Schule

sein soll oder kann, ist nach den vagen Andeutungen der Verfasser über die Ziele ihrer Arbeit dagegen nicht möglich.

Herrmann Westerhoff geht von dem globalen Ziel der Gesamtschule "Freisetzung des jungen Menschen" (1971, S. 61) aus. "Diese Freisetzung ist ein Prozeß der Befreiung und des Mündigwerdens, der sich durch die gesamte Schulzeit hindurchzieht und in allen Bereichen gefördert werden muß." "Auf den Freizeitbereich bezogen, heißt das, Raumaufteilung, Organisation und Pädagogenverhalten müssen Selbstbestimmung und Engagement nicht nur ermöglichen, sondern fördern." (S. 61) Und weiter: "Neben den Funktionen, dem jungen Menschen Erholung und Entspannung zu geben und ihn zu emanzipieren, ist der Freizeitbereich wie kein anderer in der Lage, soziale Integration zu bewirken." (S. 62) Eine Beschreibung der im Freizeitbereich angestrebten und möglichen (!) Lernergebnisse und ihre Beziehung zu Formeln wie 'Mündigkeit', 'Emanzipation', 'Selbstbestimmung' und 'Soziale Integration' gibt Westerhoff nicht. Relativ unvermittelt stehen neben Globalzielen konkrete Maßnahmen, ohne daß der Begründungszusammenhang auch nur angedeutet wird. Wenn dem Aufsatz auch keine differenzierten Zielvorstellungen Sozialen Lernens zu entnehmen sind, so läßt doch die Feststellung, der Lehrer könne in der Freizeit durch das Gespräch mit den Schülern und die Bereitschaft zur Diskussion kontroverser Themen "Aggressionen abbauen, die sich sonst negativ im Unterricht auswirken würden" (S. 62), darauf schließen, daß Freizeit hier u.a. die Funktion haben soll, einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts zu gewährleisten.

Binsteiner und Hoyer (1976) wenden sich ausdrücklich gegen ein Verständnis, das die schulische Freizeit auf eine Ventilfunktion zur Kompensation der im Unterricht erfahrenen Zwänge reduziert (S. 192f). Nach ihrer Meinung ist es auch in der gegenwärtigen Gesamtschule möglich, "einen Freizeitbereich zu installieren, der nicht nur die Arbeitskraft der Schüler reproduziert." (S. 193) Zur Illustration auch heute schon vor-

handener Möglichkeiten stellen sie ein an der Gesamtschule Hildesheim praktiziertes Modell vor. Neben der Einrichtung von Freizeitzonen und der Ausgabe von Spielgeräten läuft ein Versuch mit der "gleitenden Freizeit" (das sind freie Stunden, die über die Woche zu verschiedenen Zeiten neben der Mittagsfreizeit in den Stundenplan integriert sind). "Das Modell der gleitenden Freizeit beabsichtigt:

- eine größere Schulfreude und eine Verbesserung der Arbeitssituation durch abwechslungsreiche Entspannungsphasen im Tages- und Wochendurchlauf
- Festigung des Gruppenbewußtseins auf Stammgruppen- und Jahrgangsebene
- mehr Möglichkeiten zur Selbstorganisation und Interessenwahrnehmung
- gleichberechtigte Berücksichtigung von Unterricht und Freizeit im Stundenplan." (S. 197)

In dieser Freizeit können die Schüler eine Vielzahl von Angeboten wahrnehmen: Diskothek, Spielstation, Leseecke usw. (S. 197). Die Freizeitstationen und ein auf dem Schulgelände gegründeter Kiosk werden von den Schülern verwaltet.

Von der Gesamtschule Garbsen berichten Binsteiner und Hoyer ebenfalls die Einrichtung von Freizeitstationen (S. 204), die z.T. auch nach Unterrichtsschluß zur Verfügung stehen. Zusätzlich hat man hier einen Wahlbereich eingerichtet: Arbeitsgemeinschaften arbeiten an Aufgaben, die ins 'Schulleben' eingebracht werden können (Wettbewerbsvorbereitung, Veranstaltungsdurchführung, Dekoration usw., S. 207). Hinzu kommt die Einrichtung von Jahrgangsclubs, denen Versammlungsecken zur eigenen Ausgestaltung überlassen werden.

Binsteiner und Hoyer formulieren zu Beginn ihres Aufsatzes die Annahme, daß es möglich sei, "einen Freizeitbereich zu installieren, der nicht nur die Arbeitskraft der Schüler reproduziert." (S. 193) Am Ende ihres Aufsatzes bemängeln sie an der bisherigen Arbeit, daß sie überwiegend unterrichtsergänzend und kompensatorisch verlief (S. 212). Sie erhoffen jedoch "Rückwirkungen auf den Unterricht" und "späteres politisches Engagement der Schüler" (S. 212).

Bevor ich auf diese Äußerungen eingehe, möchte ich den möglichen Beitrag zur Entwicklung einer Konzeption Sozialen Lernens in der Gesamtschule ansprechen: Aus der Arbeit von Binsteiner und Hoyer geht nicht hervor, welche Zielsetzung Soziales Lernen nach ihrer Meinung haben sollte, die Beziehung zwischen Unterricht und Freizeit wird nicht problematisiert, die initiierten Aktivitäten werden nicht durch die Nennung der damit jeweils angestrebten Effekte begründet. Es bleibt letztlich unklar, warum überhaupt der Versuch unternommen wurde, den Freizeitbereich zu verändern, und warum diese und nicht andere Möglichkeiten gewählt wurden. Die genannten Aktivitäten sind sicherlich interessant und einfallsreich, mögen wohl auch wünschenswerte (welche?) Effekte hervorbringen, wenn aber hinter diesem Bündel von Maßnahmen mehr steht als der (zugegebenermaßen einfallsreiche) Versuch, die Schüler irgendwie zu beschäftigen, dann sollten diese Gründe genannt werden. Eine Maßnahme ist ja nicht 'an sich' sinnvoll, sondern nur insofern sie geeignet ist, bestimmte positiv bewertete Effekte hervorzubringen bzw. negative zu vermeiden. In der vorliegenden Form erscheinen die beschriebenen Modelle als relativ theorie- und konzeptlose Versuche, aktuelle Schwierigkeiten in einer für die Initiatoren akzeptablen (welche Maßstäbe legen sie an?) Form zu bewältigen, eine Hilfe für eine Konzeption Sozialen Lernens geben sie nur insoweit, als sie zeigen, was auch heute schon realisierbar wäre.

Bedenklich erscheint mir das Vorgehen der Autoren auch aus einem anderen Grund: Es fragt sich, ob es überhaupt möglich ist, einen Freizeitbereich zu entwickeln, der nicht nur der Kompensation dient, wenn der Blick fixiert bleibt auf verschiedene Möglichkeiten, Freizeit zu veranstalten, ohne die Frage "Freizeit wozu?" durch die Frage "Freiheit wovon?" (von Hentig 1973c, S. 85) zu erweitern. "Freizeit ist falsch definiert als 'Zeit, frei von Berufsarbeit' und erscheint als Wert, weil und solange Arbeit uns als Unwert erscheint und erscheinen muß." (von Hentig 1973c, S. 87) Wenn Binsteiner und Hoyer berichten, daß die Zunahme von Verhaltensproblemen durch

"Überlastung und unzulängliche Regenerationsmöglichkeiten" (1976, S. 203) zur Ausdehnung des Freizeitbereichs führte, dann belegt das die Behauptung von Hentigs, daß die Entscheidung für mehr und andere Freizeit keine Lösung des Problems verspricht. Owohl Binsteiner und Hoyer selbst zum Ausdruck bringen, daß das Problem im Unterrichtsbereich liegt, kommen sie nicht zu dem Schluß, daß Maßnahmen zur Behebung des Problems auch hier anzusetzen wären. Binsteiner und Hoyer können für die Wahl ihres Ansatzpunktes seine leichtere Veränderbarkeit anführen, was nicht zuletzt daran liegt, daß seine Beziehung zur gesellschaftlichen Funktion der Institution Schule gegenüber dem Unterrichtsbereich eher unbedeutend und Widerstände gegenüber einer Veränderung geringer sind. Diese an der Funktion der Schule (für die Gesellschaft, wie auch für die Lehrer und Schüler) gemessene geringe Bedeutung des Freizeitbereichs dürfte aber auch eine Veränderung des Unterrichts vom Freizeitbereich aus unwahrscheinlich machen. Zudem wird die von Lehrern und Schülern als selbstverständlich erfahrene Gegensätzlichkeit von Arbeit (Unterricht) und Freizeit sicherlich eher durch die Erfahrung in Frage gestellt, daß auch Unterricht (Arbeit) Spaß machen und sinnvoll sein kann, als durch die Erfahrung, daß Unterricht und Freizeit in einen noch größeren Gegensatz geraten sind, als man es bisher gewohnt war. Auch wenn die Schüler häufiger befriedigende Erfahrungen im Freizeitbereich machen, heißt das noch nicht, daß sie daraus Ansprüche an den Unterricht entwickeln, denn die Meinung und Erfahrung, daß Arbeit nun einmal keinen Spaß macht, dürfte zu den stabilsten und verbreitetsten 'Selbstverständlichkeiten' schon der heranwachsenden Generation gehören.

Ich möchte die Vorstellung von Praxisberichten sozialpädagogischer Arbeit an der Gesamtschule mit den Berichten von der Walter-Gropius-Schule in Berlin abschließen (Kath 1972, 1973a, 1973b, 1974; Pape 1972; Mühe 1972).

Von Mühe (1972) stammt ein Bericht über praktische Unternehmungen an der Walter-Gropius-Schule, der m.E. außer einigen

Anregungen für die sozialpädagogische Arbeit an der Gesamtschule keine Hilfe für die Konzipierung Sozialen Lernens sein kann. Nach Mühes Verständnis widerspricht es der "Zielsetzung der Freizeitpädagogik" (S. 21), ein inhaltlich und methodisch festgelegtes Konzept sozialpädagogischer Arbeit zu entwickeln, weshalb er darauf verzichtet, seine 'Ziele' der Freizeitpädagogik an der Schule zu konkretisieren. Sie lauten:

> " - Freizeit in der Schule muß deren organisatorische Strukturen berücksichtigen.
> - Freizeitaktivität muß Mittel zur sozialen Integration sein.
> - Freizeitprojekte dienen der Persönlichkeitsentwicklung und der Emanzipation der Schüler." (S. 20)[1]

Unter diese Ziele lassen sich beliebige Aktivitäten subsumieren, sie können keinen Hinweis auf die Interessen geben, denen Mühe bei seiner Arbeit folgt. Sein wiederholter Hinweis auf die Situationsabhängigkeit der zu ergreifenen Maßnahmen vernebelt die Tatsache, daß - unabhängig von ihrer Nennung - konkrete Vorstellungen von wünschenswerten Effekten immer schon die Arbeit leiten und die Annahme nicht-lenkenden situationsoffenen Verhaltens in dieser Form eine Fiktion ist.

Die Berichte von Kath unterscheiden sich von anderen Praxisberichten dadurch, daß sie die praktische Arbeit in einen theoretischen Zusammenhang stellen, der die Bedingungen, unter denen sozialpädagogische Arbeit an der Gesamtschule stattfindet, mitreflektiert. Sie kommt dabei zu der Einschätzung, daß auf Grund der gesellschaftlichen Funktion der Schule (auch der Gesamtschule) "der Widerspruch zwischen individuellem Aufstiegsstreben und sozialer Integration, verstanden als Bildung von Kollektiven sowohl im Leistungs- als auch im Freizeitbereich, nicht auflösbar sein" (1973b, S. 126) wird. Wenn es nicht möglich ist, strukturell angelegte Widersprüche der Gesellschaft in der Schule zu lösen, so besteht

---

[1] Abgesehen von dem hohen Grad an Vagheit dieser 'Ziele' beschreibt das erste einen Punkt, auf den die Arbeit Bezug nehmen muß, während die beiden anderen Endzustände bzw. Resultate der Arbeit benennen.

doch die Möglichkeit, qualitativ veränderte (soziale) Lernprozesse zu fördern. Daß diesem Vorhaben das FEGA-System zumindest nicht förderlich ist, wurde von den Pädagogen der Walter-Gropius-Schule erkannt. Wegen der bestehenden gesetzlichen Regelungen, der unzureichenden Objektivierung dieser Erfahrung und der fehlenden Bereitschaft, wieder von vorn anzufangen, (Kath 1973b, S. 124) wurde jedoch das FEGA-System nicht abgeschafft. Vielmehr sollten Clubs (Arbeitsgemeinschaften), das Programm "Schüler helfen Schülern"(Kath 1973a, S. 328), Gruppenarbeit als Einzelfallhilfe (Kath 1973b) und das Sommerkursprogramm (Kath 1972; 1973 a/b; Pape 1972) trotz der Beibehaltung des FEGA-Systems die Förderung Sozialen Lernens ermöglichen. Ziel dieser Aktivitäten soll die "Entwicklung, Festigung und Relativierung" von "Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen" sein, die im folgenden Zielkatalog umschrieben werden:

> "- in bezug auf die eigene Person:
> Identität, Selbstdistanz, Zielstrebigkeit, Realitätsbewußtsein, Individualität, Rollenübernahme und Variabilität, Aufbau einer Werthierarchie (Moral, Intellektualität, Zusammenleben mit anderen)
> - in bezug auf andere Personen und Gruppen:
> Motivanalyse eigenen Verhaltens, Einsetzen von Gestik, Mimik und Sprache, Sensibilität für Aktionen und Reaktionen, Einfühlungsvermögen, Verzicht zugunsten der Gruppe, Achtung vor dem anderen, Zuwendung im affektiven Bereich, Parteilichkeit, Reaktionsbreite, Vertrauen, Einschätzung der Reaktionsbreite, Gruppenorganisation, Machtgebrauch - Machtkampf, Konfliktregelung, Konfliktlösungsvariable, Benutzung von Institutionen, Solidarität, Normenerstellung."
> (Kath 1973a, S. 336)

Dieser Katalog sagt über das erwünschte Endverhalten noch nichts aus, dazu wäre eine Konkretisierung dieser Formeln notwendig, die nach Kath in den einzelnen Gruppen geschehen soll, die nach ihrer Vorstellung Normen zu setzen und die allgemeinen Lernziele zu operationalisieren hätten (1973a, S. 337). Dieser Vorschlag dürfte den gegenwärtigen Möglichkeiten in der Praxis der Gesamtschulen entsprechen, langfristig wäre jedoch eine Abstimmung des Vorgehens der beteiligten Lehrer und Sozialpädagogen wünschenswert, um so zu verhindern, daß sich die

Wirkungen des Erzieherverhaltens ständig neutralisieren.[1]

Zur Förderung Sozialen Lernens tragen nach Kath folgende Bedingungen am ehesten bei:

- Relative Freiwilligkeit (Erleichterung der Identifikation, Vermeidung von Sanktionen)
- Starke Betonung des Interesses (Nicht-Selbstverständlichkeit von Interessen, Vertretung und Durchsetzung von Interessen)
- Konkretheit und Praxisnähe
- Aktivität und Selbständigkeit
- Relative Stabilität des Kollektivs (1973a, S. 337)

Da diese Bedingungen zur Zeit auch an der Gesamtschule nicht in wünschenswertem Maße gegeben sind, kann die Förderung Sozialen Lernens nach diesem Verständnis gegenwärtig nur Ansätze des eigentlich Gemeinten erreichen. Einen Versuch, auch unter den gegebenen Bedingungen soziale Lernprozesse zu fördern, stellt neben den anderen genannten Aktivitäten das Sommerkursprogramm dar, das für die Schüler entwickelt wurde, die in den letzten drei (unterrichtsfreien) Wochen vor den großen Ferien nicht an den dann stattfindenden Klassenfahrten teilnehmen können oder wollen. Bestandteil dieses Programms sind 'Interessenprogramme', Förderunterricht, Wanderungen und Hobbykurse (Kath 1974; Pape 1972). Kath (1974) nennt als Beispiele für Interessenprogramme: "Umgestaltung der Küche in einen Clubraum", "Vorbereitung eines Kinderfestes", "Stadtteilarbeit Kreuzberg" und "Stadtteilarbeit in Britz-Buckow-Rudow". Während der Umbau der Küche in einen Club und die Vorbereitung eines Kinderfestes den Aktivitäten ähneln, von denen auch Binsteiner und Hoyer berichten, heben sich die beiden Programme "Stadtteilarbeit" davon dadurch deutlich ab, daß hier der Rahmen freizeitspezifischer Aktivitäten durchbrochen wird (vgl. von Hentig 1973c, S. 86), hier können die

---

[1] In der Gesamtschulliteratur ist eine der häufigsten Klagen die, daß sich jeder Lehrer mehr oder weniger nach seinem Belieben verhält, was zu einer zusätzlichen Verunsicherung der Schüler führt und gerade bei 'Problemschülern' eine wirksame Hilfe erschwert.

Schüler die Erfahrung machen, daß 'Arbeit' nicht notwendig uninteressant und sinnlos sein muß. Hinzu kommt, daß sie in der Feldarbeit Erfahrungen mit ihrer politisch-sozialen Umwelt machen und ihre Kompetenz, aktiv auf ihre Umwelt Einfluß zu nehmen, erweitern. Kath erwartet von den Projekten folgende Wirkungen:

> "1. Die traditionelle Fächertrennung wird überwunden zugunsten der Möglichkeit, politische Erfahrung zu sammeln, politisches Verhalten zu lernen und kollektive Formen der Interessenwahrnehmung zu erarbeiten;
> 2. Sie ermöglichen die kontinuierliche Arbeit mit einer Schülergruppe, die von den momentanen Bedürfnissen der Schüler ausgeht;
> 3. Sie gehen von der gemeinsamen Formulierung eines Erkenntnisinteresses aus, beziehen die Gruppenarbeiten auf ein gemeinsames Ziel und führen über die selbständige Arbeit der Schüler, über Verknüpfungsphasen, in denen Zwischenergebnisse dargestellt werden, zu einem anschaulichen Abschluß des Projekts: ein gesamtschulinternes oder -externes Vorhaben wie die Ausstellung, oder eine Zeitung o.ä." (Kath 1974, S. 34)

Wenn auch bisher diese Projektarbeit auf die drei Wochen vor den großen Ferien beschränkt ist, so verdeutlicht sie doch, daß es möglich und sinnvoll (s.S. 77f) ist, Freizeit nicht nur mit freizeitspezifischen Aktivitäten auszufüllen. Von so konzipierter Freizeit ist eher zu erwarten, daß sie Ansprüche der Schüler an den Unterricht stimuliert, als dies m.E. bei einer Freizeitkonzeption der Fall ist, die davon ausgeht, daß in der Freizeit prinzipiell nur Belang- und Folgenloses geschehen darf.

Diese positive Einschätzung sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß die eigentlichen Probleme, die auch durch andere Freizeit nicht gelöst werden, nach übereinstimmender Einschätzung aller Autoren im Unterrichtsbereich liegen.

Vor der Behandlung theoretischer Arbeiten zur Arbeit im Freizeitbereich der Gesamtschule soll die Beurteilung der Praxisberichte kurz zusammengefaßt werden:

- Die vorliegenden Arbeiten beschreiben überwiegend Möglichkeiten der Bewältigung von Schwierigkeiten in der Gesamtschulpraxis. Eine Konzeption Sozialen Lernens, die über die aktuellen Notwendigkeiten hinausreicht, liegt dieser Arbeit nicht zu Grunde. (Die Praxis der Walter-Gropius-Schule bildet hier eine Ausnahme.)
- Eine Konkretisierung des 'Ziels' Soziales Lernen ist in den vorliegenden Berichten nur sehr unzureichend erfolgt.
- Eine Vermittlung zwischen globalen Zielen und konkreten Aktivitäten ist nur in Ansätzen erkennbar.
- Eine Reflexion der Beziehung zwischen Unterrichts- und Freizeitbereich fehlt oder hat keine erkennbaren Konsequenzen für die praktische Arbeit. Die Frage, ob 'emanzipiertes Verhalten' in einem isolierten Freizeitbereich überhaupt erreicht werden kann, wird nicht gestellt.

Diese Einschätzung der bisherigen Entwicklungsarbeit fällt insgesamt negativ aus, ergibt jedoch immerhin noch ein wesentlich besseres Bild, als es für die allgemeine Entwicklung der Gesamtschulen typisch ist. Baer und Tillmann weisen darauf hin, daß nur eine Minderheit der bis Winter 1973/74 bestehenden Gesamtschulen als Ganztagsschulen konzipiert war. In Hessen, dem Bundesland mit den meisten Gesamtschulen, gab es zu diesem Zeitpunkt keine Schule mit Ganztagsbetrieb, während z.B. in Nordrhein-Westfalen und Berlin alle Gesamtschulen als Ganztagsschulen konzipiert waren (1974, S. 193).[1] Es ist daher kein Zufall, daß die vorgestellten Praxisberichte von nur fünf Gesamtschulen stammen (zwei in Niedersachsen, zwei in Nordrhein-Westfalen, eine in Berlin). Sechs Berichte stammen allein von der Walter-Gropius-Schule in Berlin, die nach Baer und Tillmann, wenn auch unzureichend, so doch besser als die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen mit pädagogischem Personal ausgestattet ist. Die vorgestellten Praxis-

[1] Nach den Angaben des Deutschen Bildungsrates im "Bericht'75" hat Hessen von den insgesamt 142 integrierten Gesamtschulen allein 65, es folgen Nordrhein-Westfalen mit 19, Berlin mit 18 und Niedersachsen mit 14 integrierten Gesamtschulen (1975, S. 159).

berichte können sicherlich nicht als repräsentativ für den allgemeinen Entwicklungsstand der Gesamtschulen genommen werden, sie dürften vielmehr die Spitze der praktischen Entwicklungsarbeit markieren. Der Regelfall dürfte eher in der relativ planlosen Verwaltung akuter Schwierigkeiten bestehen.[1]

Ich möchte hier noch einmal an die schon zu Beginn der Arbeit angesprochene Problematik der bisherigen Entwicklung der Diskussion um das Soziale Lernen erinnern: Vorstellungen von Sozialem Lernen, die in der Diskussion bereits seit mehreren Jahren überholt sind, sind in der praktischen Arbeit auch heute noch nicht erreicht.

Im folgenden möchte ich theoretische Konzepte zur Förderung Sozialen Lernens im Freizeitbereich der Gesamtschule diskutieren.

Theoretische Konzepte zur sozialpädagogischen Arbeit an der Gesamtschule

Tillmann versteht Sozialpädagogik als "Theorie und Therapie von Sozialisationskonflikten" (1972, S. 806).[2] Aus diesem Grund untersucht er die Gesamtschule auf mögliche Konfliktquellen und kommt zu dem Ergebnis:

> "- Die Realisierung der Gesamtschulplanung wird das Konfliktpotential im Vorfeld der Schule und in der Schule selbst radikal verschärfen."
> - "Institutionalisierte Einrichtungen in den Schulen, die speziell der Konfliktbehandlung dienen, sind nicht vorgesehen." (1972, S. 811)

---

[1] Es gibt dafür keine empirischen Belege in Form repräsentativer Untersuchungen. Diese Einschätzung basiert vielmehr auf einer Reihe von Einzelerfahrungen (vgl. Projektgruppe SIGS 1975, S. 81; Schreiner 1974, S. 33; betrifft: erziehung 1973; Baer/Tillmann 1974; Erfahrungen des Verfassers bei einem Praktikum an einer Gesamtschule, Gespräche mit Lehrern weiterer Gesamtschulen).

[2] Ich beziehe mich hier auf einen Aufsatz von K.-J. Tillmann, der in wesentlichen Punkten nicht mehr mit seiner heutigen Einschätzung übereinstimmt (vgl. dazu Tillmann 1976 c/d). Tillmann übernimmt in dem früheren Aufsatz von Kentler die Einschätzung der Beziehung von Sozial- und Schulpädagogik, während er diese Sicht in seinen neueren Arbeiten revidiert.

Eine Aufhebung dieses Konfliktpotentials ist nach Tillmann nur durch "gesamtgesellschaftliche Strukturveränderungen" (S. 811) möglich. Da diese Strukturveränderungen nicht kurzfristig zu erreichen sind, ergibt sich die Notwendigkeit, auch unter den gegenwärtigen Bedingungen verantwortbar zu handeln. Tillmann hält dafür die Einrichtung eines sozialpädagogischen Dienstes für notwendig, der aus einem Team von Psychologen, Sozialpädagogen und Sonderschullehrern zu bestehen hätte. "Dieses Team - das eng mit den Lehrern kooperieren muß - hat zwei Aufgaben wahrzunehmen:

- Es muß - wo immer möglich - das Schulsystem an die Bedürfnisse der Schüler anpassen, um so die ständige Reproduktion des pädagogischen Notfalls zu verhindern.
- Es muß den Schülern helfen, konkrete Sozialisationskonflikte auszuhalten und für Lernprozesse produktiv nutzbar zu machen." (S. 812)

Neben der im ersten Punkt angesprochenen Systemberatung soll die Hauptaktivität in der Schülerhilfe bestehen, die einmal in der Bearbeitung akuten Problemverhaltens, zum anderen in der Gestaltung des Freizeitbereichs ansetzen soll. "Bei einer entsprechenden sozialpädagogischen Betreuung erweist sich der Freizeitbereich als strategisch wichtiger Ort zur Veränderung der Schule. Wenn hier Methoden wie

- spontanes Spielverhalten,
- kreatives Gestalten,
- selbstbestimmte Projekte

praktiziert werden, so sollen damit nicht vorwiegend unterrichtliche Frustrationen kompensiert werden. Vielmehr müssen die Schüler daraus den Anspruch an die Lehrer entwickeln, solche Formen selbstbestimmten Lernens verstärkt im unterrichtlichen Bereich zu berücksichtigen." (S. 814)

Wichtig an diesem Beitrag Tillmanns ist der Hinweis darauf, daß sich sozialpädagogische Arbeit in der Gesamtschule nicht in der Behebung akuter Schwierigkeiten erschöpfen kann. Notwendig wird darüber hinaus die Analyse regelhafter Entwicklung von Konflikten durch institutionelle Bedingungen, die nicht als zufällige, sondern durch die gesellschaftliche

Funktion der Schule bedingte gesehen werden. Die Vorstellungen von sozialpädagogischer Arbeit in der Gesamtschule bleiben jedoch so formal, daß sich aus ihnen kaum ein bestimmtes Verständnis Sozialen Lernens entwickeln läßt.

Auch dem Beitrag von Markmann (1973) sind keine konkreten Vorstellungen von Sozialem Lernen zu entnehmen. Er konzentriert sich vielmehr auf die Bedingungen, die Schulsozialarbeit im Praxisfeld Schule vorfindet. In seiner Formulierung der Aufgabenschwerpunkte bezieht er sich auf den von der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk herausgegebenen "Leitfaden zur Einrichtung und Durchführung von Modellversuchen sozialpädagogischer Jugendarbeit an Schulen" (1973), der im folgenden vorgestellt werden soll.

Im "Leitfaden" wird bei der Begründung Sozialen Lernens ausdrücklich Bezug genommen auf die Schriften des Deutschen Bildungsrates (1969; 1970). Die "zentrale pädagogische Zielsetzung sozialpädagogischer Jugendarbeit" wird in Abgrenzung zum traditionellen Selbstverständnis der Schule entwickelt:

> "Anders als die Schule, die bislang in ihrem Lernkanon vorrangig die objektiven Anforderungen der verschiedenen gesellschaftlichen Sektoren berücksichtigte, geht die sozialpädagogische Jugendarbeit von den individuellen und gruppenhaften Erfahrungen, Problemen, Konflikten und Bedürfnissen junger Menschen aus. Ihre zentrale pädagogische Zielsetzung ist nicht durch Instruktionsprozesse schulischen Lernens, sondern durch gezielte individuelle und auf Gruppen bezogene Interventionen charakterisiert, die mehr auf Aufklären, Motivieren, Aktivieren und kritische Bewußtseinserweiterung gerichtet sind, als auf die Vermittlung von Informationen" (1973, S. 16f).
>
> "Schulsozialarbeit wird also:
>
> a) bei der Sozialisation von Schülern aus unterprivilegierten Schichten schichtspezifische Hemmungen und Schwierigkeiten abbauen und überwinden;
> b) antizipatorisch sozialisieren, indem sie alle anzusprechenden Schüler - gleich aus welchen sozialen Schichten sie stammen - mit den Rollenerwartungen, Ansprüchen und Chancen der Gesellschaft vertraut macht und sie zu einer kritischen Auseinandersetzung mit ihnen befähigt;
> c) personale und soziale Bildungsprozesse in der Lern- und Berufsfindungsphase fördern;
> d) potentielle oder bereits ausgebrochene Konflikte pädagogisch fruchtbar machen." (S. 17)

In der zentralen pädagogischen Zielsetzung klingt wiederum in Ansätzen die dichotomische Abgrenzung von Schul- und Sozialpädagogik an. Wohl ist es richtig, daß die Tätigkeitsbereiche des Schul- und Sozialpädagogen sich in wesentlichen Merkmalen unterscheiden (z.B. Zwang-Freiwilligkeit der Teilnahme, Betonung von Instruktionsprozessen-Sozialisationsprozessen), in der Theorie nimmt jedoch auch die Schulpädagogik für sich in Anspruch, zu aktivieren, zu motivieren und aufzuklären. In der Praxis wird dann daraus im einen Fall Tischtennisspiel, im anderen Fall 'Stoffhuberei'. Mir erscheint es sinnvoller, die unterschiedliche gesellschaftliche Funktion dieser Arbeitsbereiche und die sich jeweils unterschiedlich darstellenden Arbeitsmöglichkeiten herauszuarbeiten und die vielbeschworene Konfliktfreudigkeit des Sozialpädagogen endgültig der Bewährung in der Praxis zu überlassen.

Die sehr optimistische Einschätzung der Möglichkeiten schulischer Sozialarbeit, die in der oben zitierten Formulierung eine Lösung aller sozialen Probleme im Raum der Schule in Aussicht stellt, ist inzwischen durch die praktischen Erfahrungen an mehreren Schulen nachhaltig korrigiert und reduziert worden (Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk 1975 a/b).

An der inhaltlichen Ambivalenz der im "Leitfaden" benannten Ziele ändert auch die folgende Konkretisierung wenig; da heißt es:

> "Für die Schüler strebt sie (die Schulsozialarbeit, M.F.) etwa folgende konkrete Ziele an:
> a) daß sie weniger Angst haben, weniger auf Lernplateaus landen, sondern für einen kontinuierlichen Lernprozeß gelockert werden;
> b) sie sollen die Wirklichkeit der Gesellschaft mehr in ihren Lernprozeß einbeziehen, so daß es neben Unterricht und Lernen - die uneingeschränkt Aufgabe der Schule bleiben - zu einem Bildungsprozeß kommt, der aus wachsender Anteilnahme an politischen Vorgängen immer wieder neue Impulse erhält und schließlich zum tätigen Engagement führen soll;
> c) sie sollen ihre Individual- und Sozialanlagen kennenlernen, wozu ihnen die Schule normalerweise nur wenig verhilft;

d) sie werden angeleitet, durch eigene Erfahrungen erkennen zu lernen, daß sie in der Gruppe als Individuum und als soziale Partner Gelegenheit finden, verantwortliches Handeln einzuüben;
e) es wird in ihnen für die unterschiedlichen Veranlagungen der Gruppenmitglieder Verständnis geweckt." (S. 18)

Neben der Unbestimmtheit dieser Vorstellungen, die zur Rechtfertigung der unterschiedlichsten Maßnahmen dienen können, ist vor allem die Begrenzung der Schulsozialarbeit auf einen Bereich neben dem Unterricht problematisch. Auch an anderer Stelle heißt es dazu: "flankieren sozialpädagogische Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit die organisatorischen und curricularen Maßnahmen der Schule, ohne deren Ablauf - der anderen Regeln und Zielen unterliegt - zu belasten." (S. 23) Problematisch ist hier nicht schon die Beschränkung der Arbeit auf einen Bereich neben dem Unterricht, kritikwürdig ist vielmehr das Fehlen einer Analyse der das anvisierte Handlungsfeld beeinflussenden gesellschaftlichen Bedingungen. Es wird nicht hinreichend berücksichtigt, daß die spezifische Organisation der in der Institution ablaufenden Lernprozesse die Einrichtung der Schulsozialarbeit überhaupt erst notwendig macht. Die Regeln, denen die Organisation von Lernprozessen in der Institution und die konkrete Form der Sozialbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern und zwischen Schülern und Schülern folgen, sind nicht nur anders, sondern auch durch die gesellschaftliche Funktion der Schule bedingt. Die Analyse dieser Funktion und der Regeln, denen schulische Maßnahmen folgen, könnte dazu beitragen, die Einflußmöglichkeiten in einem Bereich neben dem Unterricht abzuschätzen. Der "Leitfaden" reduziert jedoch den gesellschaftlichen Bedingungsrahmen schulischer Sozialarbeit auf das Zusammenwirken von Organisationen und Berufsgruppen und verharrt in dem Glauben, Leistung im Unterricht und Demokratie in der nicht-unterrichtsgebundenen Zeit veranstalten zu können (vgl. Bernhardt u.a. 1974, S. 29).

Man muß sicherlich berücksichtigen, daß sich theoretische Konzeptionen nicht bruchlos in praktisches Handeln überführen lassen. Es ist auf Grund der vorliegenden Praxisberichte durchaus wahrscheinlich, daß sozialpädagogische Arbeit vorerst nicht viel mehr erreichen kann, als auftretende Schwierigkeiten zu beheben und bestehende Zwänge erträglicher zu machen. Diese praktische Beschränkung gilt es jedoch langfristig durch strategisches Handeln der Beteiligten (Lehrer, Eltern, Schüler, Sozialpädagogen) zu überwinden, dafür aber fehlt dem "Leitfaden" jede Perspektive. Sieht man von organisatorischen Vorschlägen ab, fällt diese Arbeit hinter den schon bei Markmann und Tillmann erreichten Erkenntnisstand zurück.

In der von der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk herausgegebenen Schriftenreihe zur Schulsozialarbeit hat kürzlich Jahrow (o.J.) mit seiner Arbeit "Sozialisationstheoretische und gruppendynamische Aspekte sozialer Lernprozesse im Kontext der Schule" den Vorschlägen des Leitfadens eine Analyse anthropologischer und gesellschaftlicher Bedingungen sozialer Lernprozesse folgen lassen. Auf diese Arbeit soll hier nicht näher eingegangen werden, da diese Analyse starke Überschneidungen z.B. mit der Arbeit Abels' (1972) und von Hentigs (^{4}1974) aufweist und die Skizze möglicher Aktivitäten zur Förderung Sozialen Lernens sich im wesentlichen auf Arbeiten stützt (ohne deren Aussagen jedoch weiterzuentwickeln), die im folgenden noch angesprochen werden (Keim, Fritz, Prior/Oelkers, Prose).

Ein weiterer Beitrag zum Thema 'Schulsozialarbeit' stammt von Heinz Abels (1972), der mit seiner Arbeit versuchen will, "den Hintergrund darzustellen, vor dem Schulsozialarbeit erst wirksam werden kann" (S. 9). In diesem Sinne diskutiert er Schulsozialarbeit vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Anforderungen an den Jugendlichen, mit denen sich dieser - je nach seiner sozialen Herkunft - in spezifischer Weise konfrontiert sieht und auseinandersetzt.

Abels schreibt der Schule die Aufgabe zu, "jeden Menschen zu befähigen, sich mit den gesellschaftlichen Anforderungen

und Möglichkeiten auseinanderzusetzen. Das bedeutet aber zunächst und vorrangig, daß jeder einzelne befähigt wird, die Chancen, die ihm von dieser Gesellschaft verfassungsmäßig garantiert werden, wahrzunehmen, und die Chancen, die trotz verfassungsmäßiger Garantie vorenthalten werden, zu beanspruchen." (S. 64) "Kurz: Die Schule soll wesentlich Feld zur Einübung sozialen Verhaltens und der Vorbereitung auf Rollenverhalten werden, das individuellen und sozialen Ansprüchen gerecht wird." (S. 64) Erziehung soll den Menschen dazu befähigen:

"- gleiche Chancen der Gesellschaft wahrzunehmen und vorenthaltene Chancen zu beanspruchen und
- rationalen Forderungen der Gesellschaft gerecht zu werden und irrationale Ansprüche zu erkennen und zurückzuweisen." (S. 20)

Der Schule kommt nach Abels' Meinung eine große Bedeutung bei der 'Humanisierung' der Gesellschaft und der 'Emanzipation' der Menschen zu, er versteht Schule als "Agentur des Wandels" (S. 65f). "Sicher darf von der Schule wie von der Erziehungswissenschaft allgemein nicht erwartet werden, daß sie den Menschen gegen die Gesellschaft erziehen können, indem sie sich gegen die Gesellschaft verschwört. Es kann aber mit einer gewissen Berechtigung die These gewagt werden, daß nur die Schule in der Lage ist, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, diese Gesellschaft und diese Zwänge nicht nur auszuhalten, sondern sie in Freiheit zu verändern." (S. 68) "Gegenthese, sehr überspitzt: Gäbe es keine Schule, würde das 'System' Lernprozesse auch anders institutionell organisieren können - die Schule ist kein brauchbarer Hebel zur Veränderung unserer Gesellschaft." (Henningsen 1974, S. 123) Mit dieser geliehenen Gegenthese möchte ich vor der Überschätzung schulischer Möglichkeiten warnen, Schule kann wohl einen Beitrag zur Veränderung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse leisten, dies aber nur in Verbindung mit Veränderungen in anderen gesellschaftlich relevanten Bereichen. Der entscheidende Ansatzpunkt ist Schule wohl kaum, aber immerhin e i n möglicher. Die etwas optimistische

Einschätzung Abels' dürfte nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, daß er Widerstände gegen Veränderung vor allem als bewußte oder unbewußte psychische Phänomene sieht (S. 13), die durch korrigierende Selbsterfahrung (Psychoanalyse und Gruppendynamik, S. 21ff u. S. 84f) behoben werden können. Da dies psychische Beharrungsbestreben nicht aus dem Nichts kommt, wäre es darüber hinaus aber notwendig, sich der Frage von "Machtansprüchen und Herrschaft" (S. 13) zuzuwenden, was Abels als vergröbernde Sicht abqualifiziert.

Schulsozialarbeit versteht Abels einmal als integrativen Bestandteil schulischer Sozialisation und zum anderen als institutionalisierten Dienst (S. 96). Der institutionalisierte Dienst hat wie bei Tillmann die Aufgabe der Betreuung von Problemschülern, aber auch der Elternarbeit und Systemberatung. Sozialarbeit als integrativer Bestandteil schulischer Sozialisation meint allgemein eine stärkere Berücksichtigung und Korrektur sozialer Lernprozesse. Konkretere Angaben zu dem, was Schulsozialarbeit erreichen soll, welche organisatorischen Veränderungen notwendig sein werden und welche Maßnahmen ergriffen werden sollen, finden sich bei Abels nicht.

Es ist fraglich, ob bei einer Individualisierung von Konflikten und Widerständen, wie sie sich bei Abels findet, eine realistische Konzeption Sozialen Lernens möglich ist. Es ist kaum wahrscheinlich, daß den durch gesellschaftliche Zwänge bedingten Verhaltens- und Erlebnisdefiziten der Schüler mit Sensitivity-Training zu begegnen ist.

Erika Tönjes kommt in ihrer Rezension des hier diskutierten Buches zu dem Ergebnis: "Die politischen Machtstrukturen unserer kapitalistischen Gesellschaftsordnung werden nicht angetastet." Und: "Das vorgelegte Konzept der Schulsozialarbeit ist nicht geeignet, die gesellschaftlich bedingten Ungleichheiten, die aus den Produktionsverhältnissen unserer kapitalistischen Wirtschaftsordnung resultieren, aufzuheben." (1974, S. 68) Hierzu muß einschränkend gesagt werden, daß Schulsozialarbeit, ganz gleich wie sie konzipiert ist, gesellschaftlich bedingte Ungleichheit nicht

aufheben kann, sie kann bestenfalls die Wirkungen struktureller Bedingungen reduzieren und aushaltbar machen wie auch Voraussetzungen für politisch-strategisches Handeln der Beteiligten, das auf eine Aufhebung bestehender irrationaler Zwänge zielt, entwickeln helfen. Von dieser Einschränkung abgesehen, dürfte mit der auch hier angesprochenen Verkürzung von Problemen auf individuelles Versagen ein wesentlicher Mangel der Arbeit benannt sein.

Kuhnen (1972) entwickelt sein Modell zur Schulsozialarbeit auf dem Hintergrund einer Analyse der gesellschaftlichen Funktion der Schule und der damit verbundenen Sozialisationswirkungen. Er kommt zu folgendem Ergebnis:

> "Daß dieser Gesichtspunkt, die Absicherung wirtschaftlicher Interessen durch ein funktionierendes Bildungssystem, in der BRD Priorität hat, habe ich versucht zu zeigen. Danach sind weder die vielen mit 'Volksbildung' noch die wenigen mit 'höherer Bildung' in der Lage, auf Grund von ausreichender Selbstbestimmung Kontrolle und Mitbestimmung in den wichtigsten gesellschaftlichen Bereichen, wie etwa der Wirtschaft, auszuüben." (1972, S. 21)

Bezogen auf die Schule bedeutet diese Feststellung (vgl. dazu Teil 3.), daß zwar auf Grund unterschiedlicher Sozialisationsprozesse Schüler aus der Unterschicht in ganz besonderer Weise in der Schule mit ihnen fremden Anforderungen konfrontiert werden, daß aber trotz dieser Unterschiede die gesellschaftliche Institution Schule für alle Schüler Zwangsveranstaltung ist und ihnen nur einen sehr engen Entwicklungsspielraum läßt (vgl. Teil 3.). Kuhnen gewinnt aus dieser Defizitanalyse die allgemeine Aufgabe der Schulsozialarbeit, "die schlechte Realität der BRD mit der konkreten Utopie einer Mündigkeit antizipierenden Schule zu konfrontieren." (S. 21) Hier wäre nun allerdings zu bedenken, daß 'die schlechte Realität' und die darauf unkritisch vorbereitende Schule ja keine Zufallsprodukte sind und Schule wohl kaum so weit von gesellschaftlichen Zwängen abgehoben ist, daß sie quasi der Gesellschaft im Modell eine bessere Zukunft vorleben könnte.

Im folgenden macht Kuhnen das angestrebte Ziel am Begriff der 'Emanzipation' fest:

> "Emanzipation geschieht (...) durch Erkenntnis, deren Fortgang bestimmt ist durch die Reflexion über die herrschenden Zwänge, über die Subjekte, die diese Zwänge wahrnehmen und erleiden, sowie über die Art und Weise der Vermittlung dieser Erkenntnisse, und im Kampf gegen diese Zwänge, Verschleierungen und Erkenntnismethoden, die eine Emanzipation verhindern." (S. 21)

An anderer Stelle heißt es:

> "Dieser Gedanke (Vorwegnahme von Mündigkeit der Unmündigen in der Schule, M.F.) beruht darauf, daß es möglich ist, beim Heranwachsenden einen Erkenntnisprozeß zu initiieren, in dem er sich als soziales Subjekt begreift und aus dem heraus er in der Lage ist, neue Möglichkeiten der Selbstbestimmung in der Gesellschaft zu entwickeln." (S. 23f)

Diese Äußerungen erinnern an die eingangs zitierte Annahme Habermas', daß in der Regel das Bewußtsein von Interessenkonflikten hinreichendes Motiv für interessengeleitetes strategisches Handeln sei (1973, S. 157). Um einer Überbewertung der Reflexion über bestehende Zwänge vorzubeugen, ist jedoch die Korrektur notwendig, daß die Arbeit an einer Veränderung bestehender Zwänge Verhaltensqualifikationen voraussetzt, die nicht schon durch ihre gedankliche Antizipation erworben werden oder quasi automatisch durch den Umschlag veränderten Bewußtseins in strategisches Handeln entstehen. Neben die Reflexion über bestehende Zwänge wird demnach ihre konkrete Erfahrung und die Erfahrung ihrer Veränderbarkeit im (kollektiven) Handeln treten müssen. Daß reine Bewußtseinsänderung in der Regel nicht automatisch zu veränderter Praxis führt, wird durch die gegenwärtige Lehrerausbildung hinreichend illustriert (vgl. Teil 3.2.; als Illustration vgl. a. Klink 1974).

Schulsozialarbeit kann nach Kuhnen nur dann emanzipatorische Praxis sein, "wenn sie über die Kompensation von Problemen hinaus zumindest ein Bewußtsein für deren systembedingte Ursachen schafft." (S. 48) Nach der oben vorgenommenen Korrektur wäre diese Aufgabenstellung auf die Schaffung der Voraussetzungen für interessengeleitetes strategisches Handeln im Verhalten der Schüler auszuweiten.

Den Aufgabenkatalog spannt Kuhnen von der Schülerberatung bis zur Konzipierung von Gesamtschulen als Stadtteilzentren. Damit ist eine weitreichende Perspektive schulischer Sozialarbeit angedeutet: einmal wäre eine Konzeption 'Gesamtschule als Stadtteilzentrum' wünschenswert, um die Isolierung der Schule von der 'Außenwelt' zu verringern, zum anderen würde eine derartige Konzeption zur Verbesserung der Infrastruktur ganz besonders in ländlichen Gegenden und Neubaugebieten beitragen (vgl. Weber/Riekmann 1973).

Kuhnen versucht seine Vorschläge zur Konzipierung sozialpädagogischer Arbeit in der Schule auf einer differenzierten Analyse gesellschaftlicher und individueller Bedingungen aufzubauen und kommt auf diesem Hintergrund zu begründeten Vorschlägen für eine mögliche Praxis der Schulsozialarbeit. Er versteht seine Arbeit als Versuch, ein Modell zu entwerfen, aus diesem Grund fehlen konkrete Angaben zu Handlungsmöglichkeiten und Zielen Sozialen Lernens.

Diese insgesamt positive Einschätzung muß jedoch an einem wichtigen Punkt eingeschränkt werden. Hierzu folgende Feststellung:

> "Soziales Lernen geschieht vornehmlich durch Imitation, Identifikation, das Leben in einem bestimmten Milieu und vor allem durch Erfahrungen; also im wesentlichen außerhalb des Unterrichts." (S. 90)

Konsequenterweise versteht Kuhnen Schulsozialarbeit auch als Ergänzung zum Unterrichtsbereich, eine Verbindung dieser Bereiche über "Ansätze einer gemeinsamen Praxis" (S. 91) hinaus ist nicht vorgesehen. Dazu muß gesagt werden:

- Latentes soziales Lernen findet sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts statt. Eine Einteilung der einzelnen schulischen Lernbereiche nach den jeweils vorherrschenden Lernebenen (Unterricht: kognitive Ebene; Freizeit: soziale Ebene) verstellt den Blick für bedeutsame soziale Lernprozesse, die auch im Unterricht stattfinden (vgl. Teil 3.).
- Eine weitgehend additive Konzeption von Schulsozialarbeit läßt wesentliche soziale Lernprozesse unberücksichtigt, damit aber vergrößert sich die Gefahr,

daß Schulsozialarbeit zum reinen "Pannendienst" (Iben, zit. n. Kuhlen S. 48) wird.

- Gerade wenn Schulsozialarbeit "emanzipatorische Praxis" sein soll, wäre neben der Freizeit, der Schullaufbahnberatung, der Elternarbeit usw. der Unterricht ein ganz wesentlicher Ansatzpunkt.

Ich möchte die Diskussion bisher vorliegender Vorstellungen von Sozialem Lernen im schulischen Freizeitbereich mit einem Beitrag von Baer und Tillmann (1974) abschließen. Dieser Beitrag steht im Gesamtzusammenhang einer Reihe von Beiträgen zum strategischen Lernen in der Gesamtschule (Rolff u.a. 1974), wird hier aber gesondert behandelt.

Baer und Tillmann legen ihrer Konzeption eine Analyse der Beziehung von Freizeit und Arbeit in der kapitalistischen Gesellschaft zugrunde und kommen zu dem Ergebnis:

> "Das erzwungene Freizeitverhalten in der kapitalistischen Gesellschaft kann nicht jene Bedürfnisse befriedigen, die durch die Unterdrückung am Arbeitsplatz hervorgerufen werden: Freizeit ist nicht freie Zeit, denn dies schlösse unter anderem Disponibilität, kollektive Selbstverwirklichung sowie Möglichkeiten zu Spontaneität und Kreativität ein." (S. 201)

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen sie bei der Analyse schulischer Freizeit:

> "Die Lernarbeit der Schüler ist in der Zwangsveranstaltung 'Unterricht' in der Regel so organisiert, daß die zahlreichen Unterdrückungsmechanismen Frustrationen und damit fremdbestimmte Reaktionsmuster außerhalb des Unterrichts hervorrufen, die wir mit Fischer als 'totale Entfremdung' im Freizeitverhalten bezeichnen wollen (...)." (S. 203)

Dadurch werden nach Baer und Tillmann in der Regel regressive oder aggressive Verhaltensweisen bei den Schülern hervorgerufen (S. 202).

Diese Kategorisierung ist m.E. zu grob, um den möglichen Reaktionsvarianten gerecht zu werden, sie stützt sich auf eine Fassung der Frustrations-Aggressions-Hypothese, die in der Aggressions-Diskussion der letzten Jahre durch differenziertere Erklärungsmodelle abgelöst worden ist (vgl. z.B. Selg 1971; Lischke 1972), und sie unterstellt schließlich,

daß sich diese Kategorien an Merkmalen des Verhaltens festmachen lassen, während hier demgegenüber der Standpunkt vertreten wird, daß es sich bei dieser Kategorisierung um eine Setzung von Baer und Tillmann handelt, die nicht näher explizierten Vorstellungen von 'optimaler' Persönlichkeitsentfaltung entspringt. Anstatt mit diesen - vorgeblich eindeutig feststellbaren - Kategorien zu operieren, wäre es hilfreicher, den Maßstab zu nennen, an dem Baer und Tillmann diese Einstufung vornehmen (vor dem Hintergrund einer anderen 'Theorie' der Gesellschaft und Persönlichkeit wäre es durchaus möglich, die Bildung von Schülerkollektiven (s.u.) als regressiv zu beurteilen). Baer und Tillmann unterscheiden vier Reaktionsmuster:

> "- Regression in kommerzialisierte Tagträume und Konsumrituale, wie zum Beispiel Drogenkonsum, Kinobesuch, Pop-Kultur;
> - Regression in rituelle, scheinbare Bestätigung, wie zum Beispiel Autobesitz als Statussymbol, Volkshochschul-Weiterbildung;
> - Aggression, die unbewußt und vorpolitisch nicht gegen die verursachende Entfremdungsstruktur gewandt wird, wie zum Beispiel Sportwettkampf, Rockertum;
> - Aggression, die sich ihrer Ursachen bewußt wird und dieses Bewußtsein als Ausgangspunkt für strategisches Lernen und Handeln benutzt, wie zum Beispiel in Schülerkollektiven, Rote-Punkt-Aktionen oder Hausbesetzungen." (S. 203f)

Noch einmal: Diese Verhaltensmuster sind nicht 'an sich' aggressiv oder regressiv, sie werden dazu erst im Kontext einer Theorie, die Aussagen über Aspekte einer wünschenswerten Persönlichkeitsentwicklung macht.

Schulische Freizeit hätte nun nach Baer und Tillmann die Aufgabe, die Schüler zu einer veränderten Bewältigung schulischer Zwänge anzuleiten, da aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt Freizeit die Schüler auch befähigen muß, die im Unterricht herrschenden Zwänge auszuhalten (was nach meiner Einschätzung auch unter veränderten gesellschaftlichen und schulischen Verhältnissen in gemilderter und veränderter Form notwendig sein wird), ergeben sich für Baer und Tillmann zwei Aspekte der Freizeit:

"-Freizeit als Feld der (qualitativ veränderten) Kompensation;
-Freizeit als Feld gesellschaftsverändernder Praxis." (S. 204)

Freizeit als Feld qualitativ veränderter Kompensation soll mehr Selbstbestimmung der Schüler zulassen und selbst reproduzierte Erfahrungen ermöglichen (S. 206), was "ein nicht verplantes, unstrukturiertes Gelände" (S. 206) und ein Kommunikationszentrum notwendig machen würde. Freizeit als Feld gesellschaftsverändernder Praxis würde die Initiierung themenbezogener Arbeitsgruppen, politischer Selbsterfahrungsgruppen und Arbeitskollektive beinhalten (S. 208f).

Da Baer und Tillmann das eigentliche Problem ("Strukturwidersprüche der Gesamtschule", die sich in "Entfremdungs- und Unterdrückungsmechanismen" (S. 213) äußern) im Unterrichtsbereich sehen, gehen sie konsequenterweise davon aus, daß eine Veränderung des Freizeitbereichs im skizzierten Sinne nur dann "bessere Qualifikationen, realere Chancengleichheit und umfassendere Entfaltung" (S. 213) möglich machen kann, wenn sie einhergeht mit einer Veränderung des Unterrichts. Diese klare Absage an eine additive Konzeption schulischer Freizeit hebt die Arbeit von Baer und Tillmann gegenüber anderen Arbeiten hervor. Sie kommen zu dieser Einschätzung im Anschluß an eine Analyse des 'Kraftfeldes', in dem schulische Freizeit stattfindet, und stellen die vorgeschlagenen Maßnahmen in einen Zusammenhang, der den gegenwärtig vorfindbaren Bedingungen mit dem Blick auf langfristig anzustrebende Verhältnisse Rechnung trägt. Damit vermeiden sie eine konzeptlose Praxis, die an isolierten aktuellen Schwierigkeiten ansetzt, aber auch "Revolutionslyrik" (Schreiner 1974, S. 29), die alle sinnvollen Aktivitäten für die Zeit nach der großen Veränderung bestehender politisch-ökonomischer Verhältnisse reserviert. Dennoch sind m.E. Zweifel an den Erwartungen, die Baer und Tillmann mit der Arbeit im Freizeitbereich verknüpfen, angebracht. Sie erwarten eine Veränderung des Unterrichts vom Freizeitbereich aus auf drei Ebenen:

1. Schüler erfahren, daß Lernen nicht notwendig fremdbestimmt sein muß, und entwickeln Forderungen an den Unterricht.
2. Der Freizeitbereich ermöglicht die Organisation von Gruppen zur Durchsetzung dieser Forderungen.
3. Durch die Tätigkeit der gleichen Pädagogen in beiden Bereichen steigt die Wahrscheinlichkeit, daß die Abgrenzung der Bereiche aufgeweicht wird. (S. 213f)

Die in den beiden ersten Punkten formulierten Erwartungen setzen voraus, daß diese Erfahrung nicht nur an Freizeitspezifischem gemacht wird (s.S. 77f), richtungweisend könnte hier das Sommerkursprogramm der Walter-Gropius-Schule sein. Es reicht nicht aus, wenn die Schüler erfahren, daß irgendwelche Lernprozesse auch anders verlaufen können, vielmehr müssen sie erfahren, daß auch der Unterricht so verlaufen kann, daß er ihnen eine Verknüpfung der angesprochenen Inhalte mit schon Gewußtem und eine kompetentere Bewältigung von Umweltbedingungen erlaubt (vgl. Henningsen 1968, 1974). Noch einmal: Die Nicht-Selbstverständlichkeit der gegenwärtigen Organisation schulischer Lernprozesse dürfte eher durch eine (wenn auch nur beschränkte) Veränderung des Unterrichts als durch eine Veränderung des Freizeitbereichs verdeutlicht werden.

Der dritte Punkt setzt m.E. eben diese Veränderung des Unterrichts voraus. Bei unverändertem Fortbestehen des gegenwärtigen Unterrichts werden Initiativen der Sozialpädagogen, die Einfluß auf den Unterricht nehmen, mit hoher Wahrscheinlichkeit als 'Sabotage' eingeschätzt und durch die einflußreichere Gruppe der Lehrer unterdrückt (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk 1975b; Kuhlmann/Zisowsky 1971). Von Lehrern ist jedoch nur dann eine Bereitschaft zu Veränderungen im Freizeit- und Unterrichtsbereich zu erwarten, wenn sie über eine hinreichende soziale Kompetenz verfügen; gegenwärtig wirkt sich die Tätigkeit von Lehrern in beiden Bereichen eher so aus, daß auch die Freizeit in unterrichtsähnliche Formen überführt wird. Damit wäre aber die Befähigung der Lehrer zu verändertem Unterrichtsverhalten das

entscheidende Problem, nur wenn dies erreicht werden kann, ist damit zu rechnen, daß sie Forderungen und Vorschläge aus dem Freizeitbereich aufgreifen (können) und diese nicht (in einer Form von Notwehr) abblocken. Es ist sicherlich richtig, daß eine Veränderung der schulischen Freizeit mit der des Unterrichts einhergehen sollte und eine Tätigkeit der Pädagogen in beiden Bereichen zu einer Auflockerung der Abgrenzungen beitragen kann. Es sollte jedoch gesehen werden, daß das Ausmaß möglicher Veränderungen begrenzt wird durch die Bereitschaft und Kompetenz der Lehrer, andere Formen des Unterrichts zu verwirklichen und zuzulassen.[1]

Während die Praxisberichte zur sozialpädagogischen Arbeit eine weitgehend theorielose Bewältigung aktueller Schwierigkeiten erkennen ließen, zeichnen sich die theoretischen Arbeiten überwiegend dadurch aus, daß sie die Möglichkeiten einer Verwirklichung der genannten Ziele ausklammern. Die Vorschläge für eine Verwirklichung der von den Autoren entwickelten Zielvorstellungen bleiben bei verschiedenen Organisationsformen schulischer Lernprozesse stehen, Angaben über wünschenswerte Verhaltensmuster fehlen. Es wird weder gesagt, durch welche Verhaltensweisen sich z.B. "antikapitalistisches Handeln" auszeichnet, noch wird mit hinreichender Klarheit gesagt, wie diese Lerneffekte hervorgebracht werden sollen. Der wiederholte Vorschlag, Clubs einzurichten, Arbeitsgemeinschaften zu bilden oder Projekte zu veranstalten, kann bestenfalls einen Hinweis auf den Rahmen geben, in dem die erwünschten sozialen Lernprozesse ablaufen sollen. Es wäre aber naiv, nun anzunehmen, daß durch die Bildung von Arbeitsgruppen der Lernprozeß der Schüler automatisch in der erwünschten Richtung abläuft. Man darf durchaus unterstellen, daß auch in diesem Rahmen den Schülern vertraute und in der Vergangenheit wiederholt erfolgreiche Verhaltensmuster be-

---

[1] Hinzu kommen natürlich auch Probleme wie: Stundenplangestaltung, Genehmigungspflicht von Unterrichtsmaterialien, Gewinnung der Eltern usw.

stehen bleiben (z.B. aggressive Verhaltensweisen). Es ist weiterhin wahrscheinlich, daß den Schülern Verhaltensweisen, die den veränderten Bedingungen (nach den jeweiligen Zielvorstellungen) adäquat wären, nicht geläufig sind (z.B. Diskussionsverhalten, Informationsbeschaffung). Zur Veränderung der bisherigen (sozialen) Verhaltensmuster dürfte es in den seltensten Fällen ausreichen, das 'Bewußtsein' der Schüler zu verändern (vgl. Bernhardt u.a. 1974, S. 150f)[1], veränderte Verhaltensmöglichkeiten müßten auch geübt werden und an Modellen (Lehrer, Sozialpädagogen) erfahrbar sein. Hierzu aber finden sich in den vorliegenden Arbeiten keine Hinweise, ihnen ist eher die Überzeugung zu entnehmen, daß z.B. mit der Bildung von Gruppen schon alles seinen rechten Lauf nehme.

In mehreren Arbeiten (Tillmann, Abels, Markmann, Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk) wird der therapeutische Aspekt sozialpädagogischer Arbeit an der Schule angesprochen, es wird jedoch in keinem Fall gesagt, was hier therapiert werden soll. Die Abweichungen sind vorgegeben und werden nun mehr oder weniger kritisch korrigiert. Auch Tillmanns Hinweis auf die gesellschaftliche Funktion der Schule, die sich in Widersprüchen des Gesamtschulalltags artikuliere, ist nicht hinreichend: die Abweichung ist hier zwar nicht mehr nur individuelles Versagen, sondern Konsequenz 'krankmachender' Systembedingungen, die Frage, woher man weiß, daß die Abweichung eine Abweichung ist, stellt er jedoch nicht. Da alle vorliegenden praktischen (z.T. auch theoretischen) Konzepte zur Förderung Sozialen Lernens beim aktuellen Problem der zunehmenden 'Disziplinschwierigkeiten' ansetzen, wird darauf an anderer Stelle noch ausführlich einzugehen sein (vgl. Teil 5.1.).

---

[1] Zur Illustration ein Beispiel von Hüske (1973a): "Eine Klasse, mit der eine Einheit 'Parlamentarische Demokratie' erarbeitet worden war, ließ jeden Transfer auf das persönliche Verhalten vermissen. Zu der Zeit, als die Lernziele zur Regelung von Konflikten rational abfragbar erreicht worden waren, fieberten die Schüler einer formidablen Schlägerei mit einer hiesigen Rockerbande entgegen." (S. 361)

Ein dritter wesentlicher Kritikpunkt der vorliegenden Arbeiten ist die unzureichende Problematisierung der Beziehung von Unterricht und Freizeit. "Die Freizeit-Diskussion, die sich auf ein breites, noch so einfallsreiches Tätigkeitsangebot bezieht, ohne von den Formen und Zwecken der Arbeit und also von Politik zu reden, verfehlt nicht nur das Problem, sie verschärft es auf die Dauer." (von Hentig 1973c, S. 92) Nur Baer und Tillmann formulieren die Notwendigkeit, den Unterrichtsbereich zu verändern, mit der wünschenswerten Deutlichkeit, während z.B. die Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk sogar einem unveränderten Fortbestand des Unterrichts zustimmt.

Als Anlaß für den Ausbau des Freizeitbereichs wird durchgängig von der Zunahme der 'Disziplinschwierigkeiten' an den Gesamtschulen berichtet. Ein weiterer Versuch, diesen Schwierigkeiten zu begegnen, wurde mit der Einrichtung von Tutorenstunden gemacht. Konzepte zur Gestaltung des Tutorenunterrichts sollen im folgenden behandelt werden.

4.3. Soziales Lernen als Aufgabe der Tutorenstunde

Ebenso wie der Ausbau von Freizeitangeboten war die zunehmende Beschäftigung mit den möglichen Aufgaben von Tutorenstunden eine Reaktion auf Fehlentwicklungen in der Gesamtschulpraxis, die zu einem großen Teil der einseitigen Beachtung der organisatorisch-curricularen Reform zuzuschreiben sind (Hüske 1973a; Faecke/Ullrich 1973; Prior 1973, 1975, 1976; Prior/Oelkers 1975). Prior und Oelkers (1975; vgl. a. Prior 1975, 1976) beschreiben den sozialen IST-Zustand an der Gesamtschule so:

> "-erhöhte Leistungserwartungen seitens der Lehrer, der Eltern, aber auch vieler Schüler;
> -gesteigerte Leistungsanforderungen, ausgerichtet am Ziel einer 'wissenschaftlichen Schule für alle', realisiert durchweg als fach- bzw. stofforientierter und lehrerzentrierter Unterricht;
> -einseitiges Vorherrschen kognitiver Lernziele und Vernachlässigung von affektiven und sozialen Lernzielen und unter mangelnder Berücksichtigung von motivations-

psychologischen und sozialpsychologischen Voraussetzungen schulischer Lernarbeit;
- rigide Schülerbeurteilung nach kognitiven, an Mittelschichtsnormen orientierten Leistungsanforderungen, die zudem von den Schülern in scharfer Konkurrenz erbracht werden müssen;
- Umgruppierung der Schüler zu Beginn der Orientierungsstufe zu neuen Klassenverbänden;
- zunehmende Tendenz zur fachspezifischen Leistungsdifferenzierung (schon in Klasse 5) und parallellaufende Auflösung der Klassenverbände;
- Notwendigkeit für den Schüler, entsprechend der Zahl seiner Kurse soziale Beziehungen gleichzeitig in verschiedenen Gruppen zu entwickeln und auf eine kontinuierliche soziale Bezugsgruppe zu verzichten;
- Notwendigkeit für ihn ferner, sich im Fachlehrersystem gleichzeitig auf verschiedene Lehrer einstellen zu müssen;
- heterogenes Leistungs- und Sozialverhalten innerhalb eines Klassenverbandes bzw. einer Stammgruppe, wesentlich bedingt durch unterschiedliche schichtspezifische Sozialisationsbedingungen;
- starke Tendenz zur (automatischen) schichtspezifischen Selektion in den Leistungskursen einerseits und weitgehende Zementierung der Kurszugehörigkeit andererseits;
- auffallende emotionale und soziale Desorientierung und Verunsicherung der Schüler mit starker Rückwirkung auf das Lern- und Sozialverhalten;
- vermehrte Symptome emotionaler und sozialer Destruktion, d.h. Symptome der Angst und Verweigerung, der Regression und Aggressivität, der Isolation, der Zunahme an psychosomatischen Störungen und der verschiedenen drop-out-Lösungen." (S. 86f)

Die hier angesprochenen Schwierigkeiten führten zur Einrichtung der Tutorenstunden, die primär die Aufgabe haben, den Schülern eine stabile Bezugsgruppe zu geben, in der Beziehungsprobleme besser angegangen werden können als dies im Fachleistungsunterricht möglich ist. Der Umfang der Tutorenarbeit variiert von Schule zu Schule, Richtlinien für die Konzipierung der Arbeit der Tutoren existieren bisher erst vereinzelt. Bisher bleibt den einzelnen Tutoren noch weitgehend selbst überlassen, was sie in den Tutorenstunden machen. Prior und Oelkers (1975) nennen folgende Schwerpunkte der bisherigen praktischen Arbeit:

"- Erledigung von Klassenlehreraufgaben und Organisationsberatung,
- Gespräche über soziale Vorkommnisse (Beschwerden, Disziplinkonflikte),

- Spielen (überwiegend nach Vorschlägen der Schüler),
- Initiierung gemeinsamer Vorhaben (wie Klassenfahrt oder Laienspiel),
- (in Ausnahmefällen) Angebot von Themen zur Sozialerziehung." (S. 93)

Sie sehen dahinter folgende Konzeption: "Auffangen von Frustrationen durch ein Spielangebot zur psychischen Entlastung des einzelnen Schülers nach dem Motto: hier darf gespielt werden - hier darf nicht (wie sonst in der Schule) gelernt und gearbeitet werden." (S. 94)

Hüske (1973a) nennt als Schwerpunkte seiner Arbeit hauptsächlich die Individualhilfe für Problemschüler, Versuche, die Schüler anzuregen, sich bei Schwierigkeiten gegenseitig zu helfen, und die Einübung einer möglichst selbständigen Regelbildung in der Gruppe. Die von Hüske berichteten Entwicklungen wurden allerdings z.T. durch eine gemeinsame Fahrt begünstigt, bei der die unterrichtlichen Zwänge fehlten. "Da Klassenreisen eine Ausnahmesituation sind, bleibt der Tutor in seinem Bemühen, die soziale Kompetenz seiner Tutanden zu verstärken, auf Initiierung von Gruppentätigkeiten verwiesen." (S. 369) Er nennt hierzu gemeinsame Tätigkeiten wie "Kochen, Klassenrenovierung, Leistungstraining, Spielplatzbau, Altenbetreuung, Theaterspiel, Bandgroups" (S. 369). Diese Tätigkeiten dürften allerdings über den engeren (zeitlichen) Rahmen der Tutorenstunden hinausgehen.

Dem Erfahrungsbericht von Faecke und Ullrich (1973) sind die drei folgenden Hauptaufgabenbereiche zu entnehmen:

"A von der Schulverwaltung gesetzte Verpflichtungen" (Diagnosebogen führen, Anwesenheitskontrolle, Führung von Karteikarten über die Schüler, Durchführung von Veranstaltungen usw.)

"B von den Eltern erwartete Tätigkeiten" (Information und Beratung der Eltern)

"C vom Tutanden gewünschte Aktivitäten" (gesellige Veranstaltungen, Einzel- und Gruppenberatung) (S. 14f)

Erreicht werden soll durch das Tutorensystem die Befriedigung des Bedürfnisses nach Zuwendung, es soll Möglichkeiten

zur Selbstregulierung von Bedürfnissen, zur Entwicklung von Kooperation und Kommunikationsfähigkeit, zur Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien und individuelle Hilfe in Problemsituationen anbieten (S. 11).

In Hamburg ist dem Ausbau des Tutorensystems nach der Einschätzung von Prior (1976, S. 150) bisher mehr Beachtung als in anderen Bundesländern geschenkt worden. Auf die dort laufenden Versuche (Schulen Steilshoop und Mümmelmannsberg, Gesamtschule Alter Teichweg) beziehen sich seine Arbeiten (1973, 1975, 1976; Prior/Oelkers 1975). Ich möchte hier nicht auf Einzelheiten der Arbeit an diesen Schulen eingehen, sondern mich auf grundsätzliche Probleme der Tutorenarbeit beschränken.

Prior sieht in der bisherigen Praxis wie auch ersten Entwürfen die Gefahr, daß Tutorenarbeit reine Kompensation bleibt, indem sich folgende Einteilung etabliert:

> "- Lerngruppen bedeuten 'entfremdetes' Lernen ohne Sozialerziehung,
> - Tutorengruppen bedeuten 'Inseln' ohne Lernarbeit und deshalb ohne emanzipative Folgen." (1976, S. 153)

Prior will Soziales Lernen nicht als reinen Ausgleich für die Folgen unterrichtlicher Zwänge, sondern als zentralen "Bestandteil innerer Schulreform" (1975, S. 99) verstehen.[1]

> "Tutorenarbeit ist demnach e i n praktischer Ansatz für gezielte oder intentionale Sozialerziehung - mit der Gefahr, 'sozialpädagogische Insel' innerhalb der Gesamtschule zu sein." (1975, S. 100)

Das von Prior vorgelegte Konzept zum Sozialen Lernen geht dementsprechend über den Spezialfall 'Tutorenarbeit' hinaus; so soll nach dem Entwurf der Hamburger Arbeitsgruppe für Tutorenarbeit:

> " - eine zentrale Funktion (d.h. Aufgabe, Leistung, Obliegenheit) neben und innerhalb der traditionellen Sachbildung sein;
> - weitgehend intentionale Erziehung sein und dort, wo sie funktional geschieht, rationale Aufhellung und Verarbeitung anstreben;

---

[1] Zitat im Original hervorgehoben.

- von klar benannten politischen und pädagogischen Zielsetzungen (wohin, womit soll sozialisiert werden?) ausgehen;
- zugleich Theorie und Praxis umfassen und vermitteln: Theorie, d.h. systematische Beschreibung und Erklärung sozialer Erfahrungen und Phänomene; zusammenfassende und verallgemeinernde Feststellungen über soziale Regelmäßigkeiten; Bemühungen um Begriffe, Konstrukte und Modelle, Praxis, d.h. didaktisch geplante, systematische und reflektierte Tätigkeiten und Einwirkungen mit emanzipatorischer Zielsetzung in bezug auf die Heranwachsenden." (1975, S. 108)

Prior und Oelkers unterscheiden vier Funktionsbereiche Sozialen Lernens:

1. Soziales Lernen als Erziehungsfunktion der zukünftigen Schule
2. Soziales Lernen als gruppendynamische oder sozialpädagogische Funktion
3. Soziales Lernen als sozialpädagogische oder kompensatorische Funktion[1]
4. Soziales Lernen als emanzipative und politische Funktion (1975, S. 89ff)

ad 1: "Diese Funktion(...) ist die Konsequenz des allgemein zunehmenden Sozialisationsdefizits aufgrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungen." (1975, S. 89) Schule wird hier als "Sozialisationsfeld" verstanden, eine Veränderung der Organisation, der Lehrerausbildung und des Unterrichts werden notwendig (S. 89). "Soziales Lernen in diesem Sinne würde 'Grundprinzip allen Unterrichts in der Schule sein' und - wenn es nicht unverbindliches Postulat bleiben soll - mit weitreichenden Veränderungen einhergehen:

- im Lehrerstudium (Erwerb von Sozialkompetenz neben der Fachkompetenz),
- im Lehrer-Schüler-Verhältnis,

---

[1] "Die sozialerzieherische Funktion sollte eine allgemeine und fundamentale Aufgabe der Schule sein; die sozialpädagogische Funktion hingegen immer dort aufgegriffen werden, wo es um zusätzliche Korrektur, Kompensation oder Prävention geht." (1975, S. 84) Soziales Lernen und Sozialerziehung werden von Prior und Oelkers synonym gebraucht.

- in den Curricula,
- in den Arbeitsformen des Unterrichts,
- mit der Einrichtung des Faches Soziales Lernen." (1975, S. 90)

ad 2: "Soziales Lernen ist in dieser Funktion weitgehend angewandte Gruppendynamik, verstanden als Erkenntnis- und Lernmethode." (S. 90)

ad 3: Hier geht es vorwiegend um die rechtzeitige Korrektur von Problemverhalten bei den Schülern.

ad 4: Schwerpunkte Sozialen Lernens sollen hier sein: "Aufklärung über psychosoziale Ursachen politischen Verhaltens" und die "Vorbereitung auf politisches Handeln" (S. 92).

Bedeutsam an den von Prior vorgelegten Vorschlägen zur Konzipierung Sozialen Lernens erscheint mir das Verständnis von Sozialem Lernen als einem Grundprinzip schulischen Lernens.

Gerade wenn man Soziales Lernen nicht auf eine innerschulische Insel beschränkt sehen will, muß allerdings der Vorschlag, ein Fach 'Soziales Lernen' einzurichten, in Frage gestellt werden. Gerade in letzter Zeit ist die Sinnhaftigkeit der Institutionalisierung von Fächern in der Diskussion um das Projektlernen allgemein problematisiert worden (vgl. z.B. Berndt u.a. 1972; Stubenrauch ^{2}1972, S. 148ff). Während beim 'Fachlernen' relativ beliebige Segmente von 'Realität' weitgehend unverbunden analysiert werden, nimmt das Projektlernen seinen Ausgang von einer spezifischen Problemstellung, die unter Hinzuziehung jeweils relevanter Disziplinen zu klären ist. Beim 'Fachlernen' wird der Fortgang des Lernprozesses von der jeweiligen 'Fachsystematik' bestimmt, während beim Projektlernen die Entwicklung der Analyse vom jeweiligen Erkenntnisinteresse der Lernenden bestimmt wird.

Wenn der Lernende befähigt werden soll, die Realität, "als im je einzelnen Phänomen analysierbares Beziehungsgeflecht, dessen Teil das erkennende Individuum ist" (Stubenrauch ^{2}1972, S. 155), zu beherrschen, dann muß es in der Analyse und praktischen Bewältigung der Realität geübt werden, wozu ein durch

Lehrgänge ergänztes Projektlernen (vgl. Stubenrauch [2]1972) eher geeignet sein dürfte als das 'Fachlernen', das den Lernenden eher dazu anleitet, die Realität in Fächer einzuteilen. Nach diesem Verständnis wäre es langfristig eher wünschenswert, eine Ausweitung projektorientierten Unterrichts anzustreben, in dem dann am konkreten Problem Aspekte Sozialen Lernens zu analysieren wären, als die Institutionalisierung eines Fachs 'Soziales Lernen' zur Behandlung der sozialen Dimension 'an sich' zu fordern. Diese Korrektur steht nicht in prinzipiellem Gegensatz zu dem Vorschlag von Prior und Oelkers, da auch im Projektunterricht die Integration von Lehrgängen notwendig ist, betont aber stärker die Aufarbeitung sozialer Lernprozesse am konkreten Problem.

Ein weiteres Fragezeichen möchte ich hinter den Vorschlag setzen, die Förderung Sozialen Lernens psychoanalytisch-gruppendynamisch auszurichten. Psychoanalytische Kategorien bieten dem Schüler und dem Lehrer ein mögliches Beschreibungsmodell, das ihnen eine differenziertere Sicht psychischer und sozialer Geschehnisse (gemäß der zugrunde liegenden Theorie) erlaubt; m.E. besteht jedoch keine Notwendigkeit, sich gerade auf das psychoanalytische Erklärungsmodell zu stützen, 'sparsamere' Erklärungsmodelle können hier möglicherweise ebenso gute oder bessere Dienste leisten (vgl. S. 140ff, S. 193ff). Eine uneingeschränkte Befürwortung des Einsatzes gruppendynamischer Verfahren in der Schule ist ebenfalls nicht möglich, dazu ist die Skala möglicher Vorgehensweisen zu groß und die Frage der Wirkungen zu wenig geklärt. Fengler (1975) kann nach einer Sekundäranalyse von Untersuchungen zur Wirkung gruppendynamischer Laboratorien keine sicheren Belege dafür finden, "daß das refreezing, die Habitualisierung und Integration des Verhaltens" (S. 70) im Training tatsächlich stattfindet. Auch Sieland und Schäuble weisen darauf hin, daß sich nach den meisten Untersuchungen Veränderungen bei den Teilnehmern erst nach zwei bis drei Monaten zeigen (1976, S. 161). Wenn man nun mit Sieland und Schäuble den Erfolg des Trainings daran mißt, in welchem

Maße eine Übertragung der Trainingserfahrungen und ein "konkret nachweisbarer Nutzen zu Hause" (S. 131) erreicht wird, dann müssen die Belege für die Wirksamkeit gruppendynamischer Trainings gegenwärtig als noch unzureichend eingeschätzt werden (die von Fengler berichteten unmittelbaren Auswirkungen beziehen sich zudem überwiegend auf Einstellungen und Erlebnisweisen, die in 'paper and pencil' - Situationen erhoben wurden, nicht aber auf konkrete Verhaltensänderungen). Sader, Sieland und Theis (1976) sprechen sich für ein Interaktionstraining aus, das nicht den "Versuch eines extensiven Anlernens auf möglichst vielen Zielbereichen" (S. 26) machen soll, sondern in einem relativ begrenzten Zielgebiet überprüfbare Verhaltensänderungen hervorbringen soll. Ihre Argumentation erscheint mir plausibel: "Ein solches 'Anlernkonzept' entzieht sich weitgehend empirischer Kontrolle, weil es sich mit der Etablierung von Lern c h a n c e n begnügt. Man kann mit einigem Recht skeptisch sein, daß eine Umwelt, die die Interaktionskompetenz nur bis zu einem sehr endlichen Grade gefördert hat, einen neuen Lern a n f a n g entscheidend fördert." (S. 26) M.E. kommen aber bei Prior und Oelkers gegenüber den Einsichten und der Selbstreflexion (1975, S. 63) die Fähigkeiten zu kompetenterem sozialem Verhalten zu kurz. Nach ihrer Aussage zielt das Training auf "Selbstreflexion und nicht auf Anwendungsdrill" (S. 63), sie meinen, daß den Erwerb von Sozialkompetenz "mit instrumentellen Mitteln zu versuchen nicht nur 'moralisch' bedenklich sein" (S. 63), sondern so auch nicht gelingen könnte. Was sie unter "Anwendungsdrill" und "instrumentellen Mitteln" verstehen, ist dem Text nicht zu entnehmen (ich nehme an, daß sich dies auf Verfahren wie Microteaching und Verhaltenstrainings bezieht), mir erscheint jedoch diese moralische Ablehnung gezielteren Verhaltenstrainings angesichts des von ihnen selbst durchgeführten Trainings etwas aufgesetzt, denn es ist durchaus eine Frage wert, warum ein Training, das die Trainierenden in einen nicht zu beeinflussenden vorgegebenen Rahmen preßt, den sie dann

nach den ebenfalls vorgegebenen 'Spielregeln' 'frei' ausgestalten können, moralisch höherwertiger sein soll.

Damit sollte nur kurz die Problematik einer Integration gruppendynamischer Verfahren in die Förderung Sozialen Lernens an der Gesamtschule angerissen werden, an anderer Stelle wird noch ausführlicher darauf einzugehen sein, in welcher Weise ein Einsatz gruppendynamischer Verfahren in der Gesamtschule sinnvoll sein könnte. Hier sollte nur kurz angedeutet werden, daß eine einfache Zustimmung oder Ablehnung zu dem Vorschlag von Prior und Oelkers, ein Konzept Sozialen Lernens gruppendynamisch zu fundieren, nicht möglich ist.

Diese Ausführungen zu Aspekten des Konzepts von Prior und Oelkers, die m.E. noch diskussionsbedürftig sind, sollten nicht als Ablehnung dieser Konzeption verstanden werden, die einen sehr wesentlichen Beitrag zur Frage, was Soziales Lernen (nicht nur) im Tutorenunterricht sein sollte, leistet.

Abschließend soll etwas ausführlicher die Arbeit "Interaktionserziehung in der Schule - Modell eines therapeutischen Unterrichts" von Peter Grundke (1975) vorgestellt werden, die nach dem Anspruch des Verfassers dem Lehrer ein Handlungskonzept bieten soll, das es ihm ermöglicht, "bereits im herkömmlichen institutionellen Rahmen eine andere, 'bessere' Sozialerziehung zu praktizieren." (S. 7) Als Gegenstand des therapeutischen Unterrichts bestimmt Grundke "das Verhalten des Menschen sich selbst und anderen gegenüber" (S. 94), langfristig hält er die Etablierung eines eigenständigen Faches 'Therapeutischer Unterricht' (in der Gesamtschule im Rahmen der Tutorenstunde, S. 97) in den Klassen 7-10 für wünschenswert.

Der Umgang der Menschen mit sich selbst und mit anderen läßt nach Grundke ein starkes Defizit an Rationalität erkennen (S. 9): Bewußte und unbewußte handlungsleitende Strebungen sind dem Individuum in ihrer Genese und jeweiligen aktuellen Erscheinungsform nicht hinreichend verstehbar, sie werden (unzureichend) erklärt durch invariante Züge des menschlichen Wesens oder aber bewußtes Wollen. So besteht nach Grundke die Gefahr, daß "private Pathologie" (S. 10) öffentlich in

maskierter Form ausgelebt und individuell Energie durch psychische Konflikte weitgehend absorbiert wird, was, "wenn es massenhaft auftritt, für einen demokratischen Staat tödlich sein" (S. 10) kann.

Zur Abwendung dieser individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen sollen nun nach Grundkes Vorstellung die Individuen befähigt werden, menschliches Handeln aus biographischen Entwicklungen heraus erklären zu können, um so die "Möglichkeit von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung" (S. 13) zu eröffnen, die durch das Befangensein in naiven Alltagstheorien blockiert wird. "Der günstigste Zeitpunkt, mit der Aufarbeitung der eigenen, mit gesamtgesellschaftlichen Prozessen allerdings verflochtenen Biografie systematisch zu beginnen, scheint die beginnende Pubertät zu sein." (S. 14) Pathologische Entwicklungen sollen durch die Unterstützung der zu diesem Zeitpunkt einsetzenden "biografische(n) Rückbesinnung" (S. 14) im Vorfeld von Krankheit durch Umlernen korrigiert werden.

Interaktionserziehung umfaßt nach Grundke die folgenden Aspekte:

> "1. Interaktionserziehung muß Therapie intendieren und ist damit im oben angedeuteten Sinne Aufarbeitung der individuellen Vergangenheit.
> 2. Interaktionserziehung muß die Schüler auf die Erfordernisse zukünftiger sozialer Interaktion vorbereiten und dafür relevante Fertigkeiten und relevantes Wissen vermitteln.
> 3. Interaktionserziehung muß durch die Bearbeitung gegenwärtiger schulischer Interaktionsprobleme zur Veränderung der Unterrichtsorganisation im Sinne einer kommunikativen Didaktik beitragen." (S. 17)

Grundke beschreibt den Menschen als lernfähiges kybernetisches System, das nicht passiv auf Außenreize antwortet, sondern durch die "aktive Bildung von Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Denk- und Handlungskonzepten" darüber entscheidet, "ob und wie ein Reiz aufgenommen und in Handlung umgesetzt wird" (S. 28). 'Rationalität' bezeichnet die "ungestörte Aktion eines lernfähigen kybernetischen Systems" (S. 31), die es im therapeutischen Unterricht durch die Wiederherstellung und Erhaltung der Lernfähigkeit zu fördern gilt.

Das Konzept der rationalen Interaktion soll der Entwicklung des Handlungsmodells in zweifacher Hinsicht dienen:

"1. zur Kritik faktisch ablaufender Interaktionsprozesse, d.h. zur Diagnose irrationaler Interaktionsprozesse;
2. als umfassendes übergeordnetes Lernziel." (S. 37)

Lernblockierungen, die rationale Interaktionsprozesse behindern, führt Grundke im wesentlichen auf Klischeebildungen und Verdrängungsprozesse zurück (S. 41ff). "Erst wenn es gelingt, Selbst-, Objekt- und Beziehungsrepräsentanz symbolisch zu fassen, d.h. wenn szenisches Verstehen gelingt, kann aus klischeegesteuertem Verhalten rationales Handeln werden." (S. 50)

Ziel therapeutischen Unterrichts ist es damit, szenisches Verstehen zu fördern, Interaktionsstrategien und -taktiken zu üben, die Fähigkeit zu dosiertem Feedback zu erweitern, Interesse und Orientierung an der Rationalität der Interaktion anzuregen und die Beherrschung einer interaktionstheoretischen Metasprache zu fördern (S. 52ff). Eine Konkretisierung sollen diese Ziele "in Ansehung konkreter Situationen" (S. 64) erfahren.

Diesen theoretischen Bestimmungen folgen vier Unterrichtssequenzen über Minderwertigkeitsgefühle, Ausstoßungsprozesse, autoritäres und demokratisches Verhalten und eine praktische Sequenz mit gruppendynamischen Spielen. Auf diese Unterrichtssequenzen soll hier nicht näher eingegangen werden, sie werden im folgenden in Ausschnitten zur Illustration herangezogen.

Um es vorwegzunehmen: ich halte den vorliegenden Ansatz für ausgesprochen problematisch und möchte diese Einschätzung im folgenden begründen.

1. Grundke meint, das Konzept rationaler Interaktion zur Diagnose irrationaler Interaktionsprozesse heranziehen zu können, dies aber ist nur in konkreter Form möglich, wenn Normen 'nicht-pathologischen' Verhaltens gesetzt werden. Die Beschreibung des Menschen als lernfähiges kybernetisches System macht Aussagen über prinzipielle Regelungsmechanismen und mögliche Störungen, nicht aber über die Prüfgrößen, nach

denen sich 'Defizite' oder 'pathologische Entwicklungen' einschätzen lassen. Über die Kriterien, nach denen Grundke Lernblockierungen identifizieren will, macht er keine Aussagen, er suggeriert vielmehr, daß sich aus diesem formalen Beschreibungsmodell Anhaltspunkte für das Vorliegen einer Störung ableiten lassen.

2. Grundke kann keine befriedigende Begründung für den Beginn des therapeutischen Unterrichts in der Pubertät der Schüler nennen. Es mag sein, daß ein Unterricht, wie Grundke ihn im zweiten Teil seiner Arbeit illustriert, erst mit Schülern möglich ist, die im Pubertätsalter sind (auch das ist nicht sicher), es muß dann aber gefragt werden, warum der Unterricht denn nur so und nicht anders sein darf. Im folgenden Grundkes Begründungen:

1) Nach der Einschätzung von Psychoanalytikern, Psychologen und Soziologen ist die Pubertät eine Zeit des Umbruchs und des Umlernens, die Chance, die Jugendlichen für eine kritische Auseinandersetzung mit ihrer Biografie zu motivieren, ist daher nach Grundkes Meinung besonders groß.

Im Rahmen des von Grundke zur Beschreibung des Menschen gewählten Modells läßt sich Entwicklung als der fortwährende Austausch des Systems Mensch mit seiner (gesellschaftlichen) Umwelt verstehen, der gekennzeichnet ist durch ständige Veränderung auf mikroskopischer Ebene bei gleichzeitiger relativer makroskopischer Stabilität (Fließgleichgewicht) (Schmidt 1973, bes. S. 320ff). Dieser Austausch, der im Laufe der Entwicklung immer komplexere Formen annimmt, läßt sich beschreiben als fortlaufende Lösung von Widersprüchen (Schmidt 1973, bes. S. 310ff) oder auch als ständige Bewältigung von Krisen (Erikson 1971). Ständige Veränderung, Umstrukturierung vorhandener Verhaltens- und Erlebnisweisen, die Entwicklung neuer, komplexerer Verhaltensmöglichkeiten lassen sich als Charakteristikum der gesamten menschlichen Entwicklung verstehen, sie sind nicht auf bestimmte Lebensabschnitte beschränkt. Konsequenterweise wäre demnach eine möglichst früh einsetzende Sozialerziehung durch die jeweiligen Bezugspersonen des Kindes/Jugendlichen zu fordern, die

ihm die Fähigkeiten vermittelt, sich in immer kompetenterer Weise mit seiner (sozialen) Umwelt auseinanderzusetzen, d.h. auftretende Widersprüche im Sinne einer Weiterentwicklung (was das auch immer sein mag) zu lösen. Voraussetzung ist allerdings, daß sich die Art der Förderung den jeweils vorhandenen Verarbeitungsmöglichkeiten des Kindes/Jugendlichen anpaßt. Selbst wenn sich die Krise der Pubertät nach Grundkes Einschätzung quantitativ und qualitativ von dem fortlaufenden Prozeß der Veränderung abheben sollte, ist nicht recht einzusehen, warum mit einer Sozialerziehung so lange gewartet werden soll, bis sich über 13 Jahre hinweg Verhaltensweisen und psychische Verarbeitungsmechanismen schon in gewissem Maße stabilisiert haben, um sie dann in der Pubertät in Frage zu stellen und eine Neuorientierung anzuregen. M.W. wird auch von Psychoanalytikern nicht die Meinung vertreten, man solle mit der Sozialerziehung bis zur Pubertät warten. Um es mit Grundke zu sagen: Da "grenzt der Rat, mit Hilfe zu warten, an Sadismus." (S. 83)

2) "Selbstreflexion, Reflexion der eigenen Interaktionsformen, szenisches Verstehen - Operationen, ohne die Rationalität nicht denkbar ist - setzen einerseits eine innere Distanzierung vom eigenen Selbst und von der aktuellen Szene und andererseits Einfühlungsvermögen in die psychischen Abläufe anderer voraus. Es handelt sich dabei um Leistungen, zu denen es teilweise schon in früher Kindheit Ansätze gibt(...), die aber in dem hier geforderten Umfang erst auf der Ebene der formalen Operationen der Intelligenz erbracht werden können." (S. 81f)

Die hier aufgezählten Voraussetzungen rationalen Handelns sind erstens nicht nach dem 'Alles-oder-Nichts'-Gesetz in einem bestimmten Lebensalter vorhanden, während sie vorher vollständig fehlten. Es geht also nicht um das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein dieser Voraussetzungen, sondern um ihre Ausprägung.

Zweitens vernachlässigt Grundke mit der Fixierung des von ihm geforderten Entwicklungsstandes auf ein bestimmtes Lebens-

alter die Schulungsabhängigkeit der von ihm geforderten Voraussetzungen (vgl. Schmidt 1973, S. 145ff).

Drittens bleibt Grundke die Begründung schuldig, warum der von ihm geforderte Umfang (den er nur sehr vage beschreibt) Voraussetzung für seinen Unterricht ist, und warum nicht auch ein Unterricht mit anderen Voraussetzungen möglich ist.

3) Diese Entwicklungsphase der Jugendlichen ist durch Ablösungsprozesse vom Elternhaus bestimmt; Therapie, die sonst nicht ohne die Behandlung der Eltern möglich wäre, kann hier ohne diese zusätzliche Arbeit erfolgreich sein.

Diese Einschätzung ist nur dann richtig, wenn man unterstellt, daß sich der Jugendliche in der Pubertät in einem Vakuum bewegt. Da aber der Ablösung vom Elternhaus der Anschluß an die Gruppe der Gleichaltrigen folgt, würde sich für Grundke zwar nicht die Aufgabe stellen, das Elternhaus, dafür aber die peer-group mitzutherapieren (denn ein Grundsatz jeder Therapie muß es - wenn sie stabile Veränderungen bewirken soll - sein, dem Klienten Veränderungen zu ermöglichen, die die Unterstützung - zumindest aber Duldung - seiner näheren sozialen Umwelt erfahren).

Abschließend: Die Auswahl des Pubertätsalters ist letztlich beliebig, zumindest kann Grundke keine überzeugenden Gründe dafür anführen, warum eine Sozialerziehung nicht auch in jedem anderen Alter ansetzen könnte. Begrenzt werden die Ansatzmöglichkeiten eines derartigen Unterrichts nicht durch den erfolgreichen Abschluß bestimmter Entwicklungsphasen,-stadien oder -krisen, sondern durch die Möglichkeiten, den Gegenstand so aufzubereiten, daß er von den Kindern/Jugendlichen mit ihren jeweiligen Voraussetzungen verarbeitet werden kann. Oder - in der pointierten Formulierung von Jürgen Henningsen: "Es gibt nichts unter der Sonne, was nicht lehrbar wäre - die Frage ist lediglich, ob mir Einfädelung in den erworbenen Wissenszusammenhang und Verknüpfung mit ihm gelingen." (1968, S. 32)

3. Grundke bedient sich 'des' psychoanalytischen Erklärungsmodells, was bei ihm zu einer Privatisierung von sozialen und psychischen Problemen und zu einer Überbetonung der Selbsterkenntnis führt.

Die Frage: "Wen stört der Gammler?" (S. 162) beantwortet Grundke so:

> "Der Bürger haßt den Gammler dafür, daß er ihn daran erinnert, woran er nicht erinnert werden will, und fordert Bestrafung - ganz im Sinne seiner Erziehung, in der Faulheit, Liederlichkeit und Unsauberkeit seit der Reinlichkeitserziehung in der Kindheit immer bestraft worden sind." (S. 162)

Grundke bedauert, daß dieser Aspekt im Unterricht nicht recht zum Tragen kam: "Dies ist besonders deshalb schade, weil es sich hier (bei der Sauberkeitsproblematik) um ein genuin psychoanalytisches Thema handelt und es interessant gewesen wäre, genauer zu sehen, ob und wie die Schüler hier spontan Zusammenhänge fanden." (S. 164) Mit dieser Erklärung lenkt Grundke den Blick der Schüler primär auf die familiäre Sozialisation, frühkindliche Versagungen und unbewußte Strebungen der Eltern, die Genese von Klischees wird nicht über diesen Rahmen hinaus verfolgt. Der Zusammenhang der Ablehnung des Gammlers mit dem Stellenwert des Leistungsprinzips in der gegenwärtigen Gesellschaft wird nicht problematisiert. In diesem Zusammenhang wäre deutlich zu machen, daß das Leistungsprinzip jedem Glück und Zufriedenheit verheißt, der Leistung erbringt (Möglichkeit des Aufstiegs durch individuelle Leistung), der Gammler aber gerade den lebenden Beweis dafür zu liefern scheint, daß Glück und Zufriedenheit offensichtlich auch ohne Leistungsfetischismus möglich sind. Es wäre hier zu zeigen, wie Individuen, die darin versagen, 'angemessene' Wünsche und Bedürfnisse zu entwickeln (Goffman 1973, S. 280), zum öffentlichen Ärgernis gemacht und kriminalisiert werden.

Grundke betont primär Einsicht und Selbsterkenntnis, dem Verhalten kommt dagegen in seinem Konzept - wie u.a. dem zur Erfolgskontrolle erhobenen Fragebogen, in dem sich von elf Fragen nur eine auf das Verhalten bezieht, zu entnehmen

ist[1] - nur ein sehr begrenzter Stellenwert zu. Schwerpunkt des Unterrichts ist nicht das Verhalten der Schüler oder das anderer Menschen, sondern dessen Hintergründe, wie sie sich nach dem Erklärungsmodell 'der' Psychoanalyse darstellen. M.E. zeigen die von Grundke berichteten Auswirkungen des Unterrichts, der sich auf die Beeinflussung hypothetischer innerpsychischer Konflikte und ihre Erklärung konzentriert (bis auf die Besprechung eines Schulkonfliktes) nichts anderes, als daß die Schüler gelernt haben, das im Unterricht 'durchgenommene' Vokabular anzuwenden (Beherrschung einer interaktionstheoretischen Metasprache, S. 61f): "Du frustrierst mich mit deinem dauernden Gefrage!" (S. 258) "Hast wohl auch Angst vor der Autorität." (S. 258) "Ja, RA, dann bist Du ja auch passiv-autoritär." "Ich verstehe ja, daß Sie sich erst abreagieren mußten." (S. 259) (Hervorhebungen von mir, M.F.) Es soll nicht bezweifelt werden, daß die Schüler möglicherweise auch ein vertieftes Verständnis für psychische und soziale Abläufe entwickelt haben, es bleibt jedoch fraglich, ob sie neben der Fähigkeit, "Interaktionsprobleme angemessen zu erörtern" (S. 134), also über Interaktion zu reden, auch ihre Kompetenz zur Interaktion erweitert haben.

4. Soziales Lernen als Fach "Therapeutischer Unterricht"

An anderer Stelle wurde schon darauf eingegangen, daß es wenig wünschenswert erscheint, ein 'Reservat' zu schaffen, das in

---

[1] Es muß damit gerechnet werden, daß es sich bei den Ergebnissen um Artefakten handelt, d.h. die Antworttendenzen eher auf die Konstruktion des Fragebogens als auf reale Veränderungen zurückzuführen sind. Eine Beantwortung der Frage "Meinst du, daß dir der Unterricht persönlich irgendwie (!) geholfen hat?" (S. 246) mit 'Ja' bei einer Antwortvorgabe von Ja/Nein sagt praktisch nichts aus. Die positive Bewertung des Unterrichts durch die Schüler müßte z.B. auch auf das Fehlen von Leistungsdruck zurückgeführt werden. Ob letztlich die weitgehend positive Bewertung des Unterrichts auf die Art der Fragebogenkonstruktion, Unterschiede des Unterrichts gegenüber anderen Fächern (nicht inhaltlich) oder auf die spezifischen Inhalte des Unterrichts zurückzuführen ist, bleibt offen.

der Gestalt des Faches 'Soziales Lernen' unter Beibehaltung der übrigen Lernorganisation dem Zweck dient, den sonst unterdrückten sozialen Aspekt des Lernens und die aus dieser Unterdrückung erwachsenden Probleme zu thematisieren (vgl. S. 106).

Grundke fordert eben die 'pädagogische Insel', vor der Prior warnt: es soll keine Zensuren geben, der Leistungsdruck wird aufgehoben, die Teilnahme an einzelnen Übungen ist freiwillig, die Lehrer bemühen sich um ein partnerschaftlicheres Verhalten. Ich teile Grundkes Hoffnung, mit seinem Unterricht therapeutische Wirkungen erzielen zu können, nicht, dies aus zwei Gründen: erstens bin ich mit Prior und Oelkers (1975) der Meinung, daß die Schule allenfalls verändern kann, was die Schüler aus ihrer primären Sozialisation schon mitbringen, ohne jedoch in einem langwierigen Prozeß ihre Vergangenheit durcharbeiten zu können (S. 173). Zweitens muß ein therapeutischer Unterricht, der die Faktoren, die für eine fortlaufende Reproduktion des Problemverhaltens (im weitesten Sinne) sorgen (vgl. Teil 3.), nicht zu verändern sucht, ja nicht einmal erkennt, notwendig zur Sisyphosarbeit werden.

Neben diesen prinzipiellen Einwänden macht auch die konkrete Form des von Grundke beschriebenen Unterrichts nachhaltige Wirkungen fraglich, denn einmal werden die behandelten Probleme antiseptisch verpackt, zum anderen findet veränderte Interaktion in dem Unterricht, der Interaktionserziehung leisten soll, nicht statt.

Mit dem Hinweis auf die Gefahr von "Suizid-Tendenzen" (S. 100) begründet Grundke die Behandlung psychischer und sozialer Probleme an z.T. historischen Fallbeispielen. Nach seiner Einschätzung ist der Betroffenheitsgrad bei der Problematisierung der Situation des Schülers in der Schule, seiner Beziehungen zu Klasse und Lehrern so hoch, daß dieser Schritt erst später getan werden kann. Wenn auch dieser Gefahr einer Überforderung der Schüler Rechnung zu tragen ist, so muß doch andererseits gefragt werden, ob Besprechung und Aufarbeitung der aktuellen Probleme der Schüler jemals so bedrohlich wer-

den können, wie es der Zwangscharakter der Institution und die Organisation der in ihr ablaufenden Lernprozesse heute schon sind.[1]

Mit der Begründung, daß man die Schüler nicht gleich zu Beginn des Unterrichts sich selbst überlassen könne (S. 226), konzipiert Grundke den "therapeutischen Unterricht" als Frontalunterricht (zumindest nimmt er keinen Anstoß an diesem Vorgehen der Lehrerinnen). Da die Alternative zum Frontalunterricht nicht heißt, "die Schüler sich selbst zu überlassen" (S. 226)[2], bleibt die Frage bestehen, wie die Schüler ihre Fähigkeit zur Interaktion verbessern sollen, wenn diese Interaktion nur beredet, aber nicht geübt wird.[3]

Grundke macht es anderen Ansätzen zum Vorwurf, daß sie versäumten, "die Schüler zu befähigen, sich aktiv an den Veränderungsprozessen, in denen es ja um sie selber geht, zu beteiligen." (S. 104f) Gerade dieser Vorwurf trifft Grundkes Unterricht in ganz besonderem Maße: dadurch, daß die 'durchgenommenen' Probleme 'draußen' behandelt werden, bleibt den Schülern der Bezug zur eigenen Person unnötig vage, die Beteiligung der Schüler bleibt bei diesem Unterricht, der sich

---

[1] Vgl. dazu die Berichte in der Presse über Schülerselbstmorde und die Einrichtung von telefonischen Beratungsdiensten an Zeugnisterminen, z.B. Der Spiegel 23/1976; Stern - Magazin 24/1976; vgl. dazu auch die publizistischen Beiträge zur Frage "Macht die Schule unsere Kinder krank?"

[2] Der Wert der unstrukturierten 'Einstiegssituation' gruppendynamischer Trainingsseminare, die Grundke zum Vergleich heranzieht, ist auch nicht unumstritten (vgl. Sader/Sieland/Theis 1976, S. 54).

[3] Die abschließend durchgeführten gruppendynamischen Übungen betonen primär die Sensibilisierung für psychische und soziale Abläufe in der Interaktion, die Übung kompetenteren Verhaltens in der Interaktion ist eher Nebeneffekt.

durch starke Lenkung der Lehrerinnen auszeichnet, sehr gering. Diese Lenkung bezieht sich sowohl auf das Spektrum der zugelassenen Interaktionen wie auch auf die Art der Behandlung der vorgegebenen Probleme. Denn im Gegensatz zu Grundkes Aussage, es solle keine Festlegung der Schüler auf eine bestimmte Sichtweise erfolgen, die Interpretationen des Lehrers seien kein Dogma und für Korrekturen offen, wird den Schülern durch die Impulse der Lehrerinnen und die Art der benutzten Medien unmißverständlich klar gemacht, wie die 'angemessene' Erörterung der Interaktionsprobleme (S. 134) auszusehen hat (S. 128ff, S. 135ff).[1] Nachdem die Schüler unter starker Führung durch die Lehrerin (S. 137) gelernt haben, alle Ursachen für aktuelle Probleme in der frühen Kindheit zu suchen, ist es wiederum nur unter starker Führung der Lehrerin möglich, sie von dieser mittlerweile stabilisierten Betrachtungsweise abzubringen und die "Beziehung zu politisch-sozialen Verhältnissen" (S. 169) herzustellen. "Es bestand die Tendenz, wieder auf die persönlichen Beziehungen zurückzukommen und diese für sich zu betrachten." (S. 169)

Damit sollen Darstellung und Kritik der Arbeit Grundkes abgeschlossen werden, deren ausführliche Besprechung sich rechtfertigt, weil es sich bei dieser Arbeit um die bisher einzige (mir bekannte) Entwicklung eines detaillierten Handlungskonzepts für den Tutorenunterricht handelt. Wie ausführlich begründet wurde, erscheint mir Grundkes Konzeption für eine theoretische wie praktische Präzisierung Sozialen Lernens als ungeeignet.

Noch deutlicher als die Ausweitung und Ausgestaltung der Freizeit an den Gesamtschulen läßt sich die Einrichtung der Tutorenstunden auf die Zunahme des Problemverhaltens der Schüler an den Gesamtschulen zurückführen, sie haben primär die

---

[1] Es wird ein Film gezeigt. "Er zeigt, daß die Ursachen der Symptomatik in der kindlichen Erziehung liegen..." "Durch die Art der Inszenierung wird deutlich, daß man das Verhalten von Margret nur vor dem Hintergrund ihrer Erziehung richtig (!) verstehen kann." (S. 139) "Frau N: Jetzt müssen wir aber mal auf seine Kindheit und besonders seine Jugendzeit zurückkommen." (S. 138) (vgl. dazu auch andere Unterrichtsausschnitte)

Funktion, unerwünschte Entwicklungen aufzufangen und dem Schüler eine feste Bezugsgruppe zu geben. Soweit überhaupt Informationen vorliegen (Berichte und Gespräche mit GS-Lehrern), reicht die Praxis über eine relativ konzeptlose Verwaltung aktueller Schwierigkeiten je nach den Vorstellungen und der Kompetenz des jeweiligen Lehrers kaum hinaus. In der Fixierung auf die Behebung aktueller Probleme wird deren Verursachung nur unzureichend untersucht, die Notwendigkeit über den Tutorenunterricht hinausgehender Maßnahmen wird nicht erkannt. Nur Prior und Oelkers gehen mit ihrer Konzeption Sozialen Lernens über die Tutorenstunde hinaus und fassen Soziales Lernen als Aufgabe aller schulischen Lernbereiche auf. Wie die Förderung Sozialen Lernens nach ihren Vorstellungen konkret aussehen könnte und sollte, geht aus ihrer Arbeit jedoch nur in Andeutungen hervor.

Die von Prior und Oelkers formulierte Forderung, Soziales Lernen als Aufgabe aller Lernbereiche der Gesamtschule zu verstehen, kennzeichnet auch die nun folgenden Arbeiten, die durchgängig die Förderung Sozialen Lernens nicht einem einzelnen Lernbereich zuweisen. Schwerpunktmäßig wird hier auf die Förderung des Sozialen Lernens im Unterricht Bezug genommen, ohne sie jedoch auf diesen Bereich zu beschränken.

4.4. Soziales Lernen als Aufgabe des Unterrichts

Diese Überschrift gibt den Schwerpunkt der hier diskutierten Arbeiten an; über den Unterricht hinaus werden aber auch Probleme angesprochen, die sich mit denen der vorangegangenen Teile überschneiden.

Es soll hier nicht der Versuch unternommen werden, jede in der Literatur vertretene Akzentuierung Sozialen Lernens nachzuzeichnen, vielmehr soll der Diskussionsstand in der Darstellung einiger weniger Positionen deutlich gemacht werden. Damit dürften dann auch - bis auf unwesentliche Nuancen - die in anderen, hier nicht näher behandelten,

Arbeiten artikulierten Vorstellungen mitbedacht sein.[1]

In seiner Arbeit zur Entwicklung und gegenwärtigen Praxis der Odenwaldschule gebraucht Gerold Becker (1971) den Begriff 'Soziales Lernen' "zur Bezeichnung der nicht-kognitiven und nicht psychomotorischen Lernvorgänge" (S. 96). "Die abkürzende Formel 'soziales Lernen' bezeichnet (...) sowohl den Gegenstand als auch die Weise des Lernens." (S. 97) Seinem Katalog von 40 Lernzielen Sozialen Lernens legt er die Wertentscheidung zugrunde, daß es notwendig sei, "mehr Freundlichkeit, Zuversicht, Freundschaft, Mut, Glück, Sättigung und Freiheit von Schmerzen für den Einzelnen und im Zusammenleben der Einzelnen" (S. 109f) zu verwirklichen. Bei der Formulierung der Lernziele geht er von der Einsicht aus, "daß Individuum und Gesellschaft nur in dialektischer Spannung gedacht werden können" (S. 111). Es ergebe sich die Notwendigkeit, je zu verfolgende Ziele in eine begründete Rangfolge zu bringen, die sowohl den gesellschaftlichen Ansprüchen an den Jugendlichen als auch individuellen und kollektiven Bedürfnissen Rechnung trägt. Im Entscheidungsfall ist nach der Wertsetzung Beckers ein Konflikt divergierender Zielvorstellungen in der Weise aufzulösen, daß dem "Recht des Individuums auf Glück" (S. 114) der Vorrang gegeben wird. Eine nähere Bestimmung der Formel 'Glück' des Individuums gibt Becker allerdings nicht.

Die Bestimmung der Ziele soll nun nach Becker nicht auf einer "kurzsichtigen Interpretation der Alltagsspannen der Erziehungspraxis" (S. 115) fußen, sondern erwartbare gesellschaftliche Trends einbeziehen. Indem Becker (mit Bezug auf von Hentig [4]1974) gegenwärtig absehbare Entwicklungen in der Einschätzung zukünftiger gesellschaftlicher Verhältnisse fortschreibt, versucht er soziale Fähigkeiten zu bestimmen, die es dem Jugendlichen heute und auch in der so entwickelten Zukunft ermöglichen, sowohl den Anforderungen der

---

[1] Ich verweise auf das Literaturverzeichnis, das auch die nicht ausdrücklich genannten Arbeiten enthält.

Gesellschaft zu entsprechen als auch ein Höchstmaß an 'Glück' zu erfahren.

Aus dem Katalog der 40 Lernziele sollen hier nur einzelne zur Veranschaulichung herausgegriffen werden:

> "-ertragen lernen, auch anders zu sein als andere (Stolz auf die eigene Individualität)" (S. 123)
>
> "-Selbstgenuß lernen (Essen, Kleidung, Umgangsformen differenzieren und kultivieren; sich selbst 'darstellen' können)"
>
> "-seine Zeit einteilen lernen (Pläne machen und ihre Einhaltung kontrollieren können)" (S. 124)
>
> "-Achtung vor dem Eigentum eines anderen (auch der 'Allgemeinheit') lernen (Großzügigkeit nicht ausnutzen, Hemmungen entwickeln, Dinge, die jemandem gehören, nicht ungefragt benutzen)" (S. 125)

Dazu schreiben Rolff und Tillmann (1974):

> "Perspektiven sollen entwickelt werden - es wird nicht gesagt, welche! Es wird auch nicht gefordert, Perspektiven zur Minderung von Angst, Feindseligkeit oder Unglück in der Gesellschaft zu entwickeln - obwohl das zuvor die formulierte Wertentscheidung war. Vielmehr wird das Lernziel 'Perspektiven entwickeln' durch folgenden Zusatz erläutert: '...sich auf etwas in der Zukunft liegendes freuen und es entschlossen wollen...' (BECKER 1971, S. 123). Wenn Lernziele so wenig konkret formuliert werden, ist nicht auszuschließen, daß sie als Anleitung zur bürgerlich-individualistischen Lebensplanung verstanden werden, die unpolitisch erscheint und gerade dadurch politische Wirksamkeit entwickelt." (S. 78)

Die Problematik dieser Zielformulierung wird in den oben gegebenen Beispielen deutlich. So kann die "Achtung vor dem Eigentum des anderen" die Ablehnung dessen meinen, was gemeinhin unter Diebstahl verstanden wird, es kann aber auch die Ablehnung einer Verstaatlichung der Schlüsselindustrien und die Unterstützung des freien Unternehmertums darunter verstanden werden.

M.E. bietet der von Becker vorgelegte Katalog keine Hilfen bei der Entwicklung eines Konzepts zum Sozialen Lernen, denn bei der von Becker für notwendig befundenen Operationalisierung der genannten Ziele lassen sich mit den vorgegebenen

Vorstellungen fast beliebige Handlungsanweisungen rechtfertigen. Im Katalog ist zwar fast alles enthalten, was in der aktuellen pädagogischen Diskussion als wünschenswert verstanden wird, er bietet jedoch weder ein Konzept Sozialen Lernens, noch kann er auf diesem Konkretionsniveau Anhaltspunkte für dessen Entwicklung geben.

Wenn Becker seine Ziele in Beziehung setzt zu möglichen gesellschaftlichen Entwicklungen und aus den projizierten Entwicklungen notwendige soziale Verhaltensmöglichkeiten ableitet, dann bleibt die Sinnhaftigkeit dieser Ableitungen so lange unklar, wie nicht das zugrunde liegende Verständnis 'entfalteten Menschseins' dargelegt wird; 'glücklich sein' ist hier sicherlich keine hinreichende Bestimmung.

Ein letzter Einwand richtet sich gegen die Definition des Sozialen Lernens als nicht-kognitiv. Wie Becker an anderer Stelle (S. 119) feststellt, sind soziale Lernprozesse "sehr häufig mit kognitiven, nicht selten mit psychomotorischen verbunden". Analytisch ist eine Trennung kognitiver und affektiver Aspekte des Lernens nützlich, die Bestimmung eines isolierten Aspekts als Zielgebiet pädagogischer Maßnahmen ist jedoch insofern bedenklich, als so der Eindruck erweckt wird, andere Aspekte des Lernprozesses könnten vernachlässigt werden. Daß dies nicht so ist, dürfte im Kapitel zum 'heimlichen Lehrplan' deutlich geworden sein. Eine verantwortbare Planung Sozialen Lernens müßte demnach zumindest sicherstellen, daß den verfolgten Zielen entgegenstehende Lernprozesse in den anderen Dimensionen unwahrscheinlich gemacht werden (z.B. Entwicklung von Angstreaktionen, fehlende Anhaltspunkte für eine kognitive Strukturierung der Situation). Nach diesem Verständnis wäre Soziales Lernen als ein Lernprozeß zu verstehen, in dem das Individuum sowohl kognitiv als auch affektiv und motorisch - mit jeweils unterschiedlicher Bedeutung der verschiedenen Aspekte - engagiert ist. Nach Möglichkeit wäre das Soziale Lernen in allen Aspekten zu unterstützen.

Die Schriften von Hentigs ([1]1974, vgl. a. [3]1971, S. 13ff; 1971; 1973a) thematisieren die Notwendigkeit einer Abkehr von der reinen Belehrung und einer Hinwendung zur "Erfahrung", Schule soll zum "Erfahrungsraum" werden. In "Systemzwang und Selbstbestimmung" heißt es zur Bestimmung dessen, was mit "Erfahrung" gemeint ist:

> "'Erfahrung' ist alles, was uns geschieht - einschließlich der Wahrnehmung, daß sich alles wiederholt oder langweilig ist oder zu nichts führt. Das wäre dann schlechte Erfahrung, weil sie weder Freude macht noch weitere Erfahrung vorbereitet und ermöglicht. Erziehlich wird Erfahrung durch die Auswahl, Reihenfolge, Konzentration der Vorgänge einerseits und durch die Aufschließung, die Interpretation und kritische Verallgemeinerung andererseits. Das erste, die Auswahl, geschieht auf die definierten Lernziele hin; das letzte, die Verallgemeinerung, geschieht durch Verbindung mit schon vorliegenden Begriffen, schon vorliegenden Verallgemeinerungen (Ideen) und schon vorliegendem Wissen. Beidem folgt die Umsetzung in geistige Einstellung und praktische Verfahren des Handelns, in Techniken der Durchsetzung, in Fertigkeiten." ([1]1974, S. 114f)

Schule hat danach die zentrale Aufgabe, Erfahrung zu ermöglichen - was u.a. entsprechende bauliche Voraussetzungen und eine darauf bezogene Qualifizierung der Lehrer notwendig macht - und diese Erfahrung bearbeitbar zu machen. Rolff und Tillmann meinen nun, "daß dieses Konzept zwar die traditionelle Schule überwinden will, indem es an Stelle von 'Belehrung' nun 'Erfahrung' setzt; aber die Ziele, Inhalte und politischen Perspektiven sozialen Lernens bleiben im dunkeln, so daß die Wahrscheinlichkeit groß ist, daß es relativ bruchlos mit der Dominanz kapitalistischer Verwertungsinteressen in Einklang zu bringen ist. Die Forderung von Hentigs, 'Belehrung' durch 'Erfahrung' zu ersetzen, ist zwar ebenso wichtig wie richtig; aber sie bleibt idealistisch, solange nicht substantiell erläutert wird, was denn eigentlich 'Erfahrung' meint." Und weiter:

> "Der Erfahrungsbegriff in der Fassung von Hentigs - und ebenso das zugrunde liegende Konzept der 'progressive education' (Dewey) - fragt nicht, welches die materielle Grundlage der Vermittlung von Sozialerfahrungen ist, die erst durch eine Analyse der herrschenden Arbeits- und Verwertungsprozesse sichtbar wird." (1974, S. 81)

Demgegenüber entwickeln Rolff und Tillmann den folgenden Gedankengang:

> "Wenn (...) den Schülern das richtige Bewußtsein, das heißt das Bewußtsein ihrer objektiven Lage und ihrer objektiven Möglichkeiten vermittelt werden soll, reicht es für die Schulreform nicht aus, 'Belehrung' durch irgendwelche 'Erfahrungsräume' zu ersetzen. Vielmehr kommt es darauf an, daß die Schüler eine gesellschaftliche Praxis entwickeln, die ihnen Erfahrungen zur Erschließung der Gesellschaft als Ganzem ermöglichen, und zwar sowohl in ihrer Wirklichkeit als auch in ihrer Möglichkeit." (S. 82)

Diese Kritik von Rolff und Tillmann weist auf eine Unzulänglichkeit der Konzeption von Hentigs hin: Wenn man unter Hinweis auf die gesellschaftlichen Reproduktionsfunktionen der Schule unterstellt (vgl. dazu Teil 2. und 3.), daß eine wesentliche Funktion der Schule in der Vermittlung überfachlicher Qualifikationen besteht, dann zielt von Hentigs Forderung, die Schule zum Erfahrungsraum zu machen - womit ja u.a. die Aufhebung der heute bestehenden institutionell determinierten Beziehungsstrukturen (Tillmann 1976a) gemeint ist - genau die qualitative Veränderung dieser Funktion an. Dies Vorhaben muß notwendigerweise mit Widerständen rechnen, die sich einmal in administrativen Repressionen, die auf eine Blockierung derartiger Veränderungen zielen, artikulieren können, die aber auch - und das wäre wesentlich gefährlicher - in der Form einer subtilen Steuerung des Wandels erscheinen können, so daß die neue Schule in verändertem Gewand eben das bleibt, was sie auch vorher war. Die Gefahr, daß auch unter äußerlich veränderten Bedingungen die - im Sinne der Erhaltung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse - 'richtigen' Erfahrungen gemacht werden, ist zu bedenken und als Korrektiv für ein Konzept Sozialen Lernens zu berücksichtigen.

Die Vorstellungen von Rolff und Tillmann und von Hentigs unterscheiden sich in der Bedeutung, die den gesellschaftlichen Verhältnissen bei der Konzipierung Sozialen Lernens beigemessen wird. Während bei von Hentig bestehende gesellschaftliche Strukturen mehr als Rahmenbedingungen erscheinen, die sein Vorhaben nur bedingt tangieren, auch seine Perspektive

eher auf die Entwicklung des Individuums und weniger auf die Veränderung der Gesellschaft ausgerichtet ist, versuchen Rolff und Tillmann abzuschätzen, in welchem Maße gesamtgesellschaftliche Strukturen auch die Institution Schule bedingen. Ihre Perspektive richtet sich eher auf eine Veränderung dieser Strukturen (vgl. dazu S. 132ff).

In der Einschätzung des aktuell Möglichen unterscheiden sich von Hentig und Rolff und Tillmann dagegen kaum. Rolff und Tillmann gehen davon aus, daß eine Ermöglichung gesellschaftsverändernder Praxis für die Schüler auf Grund administrativer Zwänge und hinderlicher Bewußtseinslagen bei Lehrern, Eltern und Schülern nur in bescheidenen Ansätzen bestehen kann. So wie ich es verstehe, entspricht es dieser Einschätzung, wenn von Hentig vom "Anfang einer politischen Position, einer Disposition zu gesellschaftlichem Handeln" (1971, S. 129) spricht.

Problematisch an von Hentigs Konzept ist, daß es zwar die Systemzwänge anspricht, denen die Institution Schule unterliegt, die gesellschaftlichen Widerstände, die sich einer Veränderung der Institution entgegenstellen, aber ausklammert. Seine - fernab 'irdischer' Beschränkungen formulierten - Lernziele werden nicht an den realen Möglichkeiten überprüft ([4]1974, S. 77), sie zeigen eine verführerische Perspektive, enthalten aber keine Hinweise, ob und wie ihre Verwirklichung in der Schule (nicht nur in der Laborschule) möglich werden kann.

Dies holt von Hentig in einer "Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee" mit seiner Arbeit "Schule als Erfahrungsraum" (1973a) z.T. nach. Da wird u.a. die veränderte Rolle des Lehrers, die Bedeutung von Projekten, Unterrichtsmaterialien und Schulbauten im Hinblick auf das Ziel, Erfahrungsmöglichkeiten zu erschließen, besprochen. Als ein Aspekt wird hier auch das Soziale Lernen behandelt:

> "Soziales Lernen ist (...) mehr als das Lernen sozialer oder 'öffentlicher' Tugenden. Es bedeutet: Soziale Konstellationen bringen selbst bestimmte Lernanregungen und -erfolge hervor." (S. 52)

Und weiter:

> "'Soziales Lernen' sollte nicht nur heißen: lernen, wie man Konflikte bewältigt und sich miteinander verträgt, als für die Gemeinschaft lernen; es sollte vielmehr heißen: an der Gemeinschaft, an ihren Variationen und Grenzen lernen. Das aber bedeutet, daß soziale Verhältnisse, Beziehungen, Aktionen gerade nicht den pädagogischen Absichten unterworfen werden dürfen." (S. 69)

Obwohl oder gerade weil Schule für von Hentig nicht nur mit den Lern-, sondern darüber hinaus mit den Lebensproblemen der Schüler konfrontiert ist (1976a, S. 89), wehrt er sich gegen pädagogische Gigantomanie und lückenlose Verplanung des Lernprozesses. Das Vorhaben, den Schülern nicht nur die Bewältigung ihrer Lernprobleme zu ermöglichen, sondern auch eine Hilfe bei der Bewältigung ihrer Lebensprobleme zu bieten, macht einerseits wesentlich radikalere Veränderungen der Schule notwendig (Lösungen zweiter Ordnung, Watzlawick u.a. 1974, S. 99ff), gleichzeitig aber stellt die Planung der Veränderung den Sinn des Vorhabens insofern in Frage, als der mit der Planung verbundene strukturierende Zugriff den Gegenstand der Planung verändert, Zufälle, Fehler, 'Belangloses' reduziert. Dies Dilemma versucht von Hentig dadurch zu lösen, daß er den Zufall plant, d.h. einen organisatorischen Rahmen, der Möglichkeiten verschiedenster Art eröffnet. Damit aber sind "soziale Verhältnisse, Beziehungen, Aktionen" (1973a, S. 69) schon der pädagogischen Absicht unterworfen (vgl. Teil 3.), der Rahmen der möglichen Erfahrungen und sozialen Beziehungen wird vorgegeben. In welcher Weise dieser mögliche Rahmen nun aber ausgenutzt wird, soll nach von Hentigs Vorstellungen nicht vorgegeben werden, vor allem wehrt er sich gegen eine Planung des Lehrerverhaltens. Daß der Lehrer andererseits Einfluß nehmen soll, steht auch für von Hentig außer Frage. Anders: Der Lehrer kann, darf, soll (?) sein Verhalten trainieren, aber er sollte sich auch als Person (wer oder was ist das?) verhalten, nicht weil, sondern obwohl er sein Verhalten trainiert hat (vgl. 1973a, S. 34ff).

Es sollte jedoch bedacht werden, daß allein durch die Vor-

gabe von Möglichkeiten die Schüler nicht notwendig befriedigende soziale Beziehungen entwickeln und Fähigkeiten erwerben, die ihnen ein kompetenteres soziales Verhalten ermöglichen, zudem besteht die Gefahr, daß die Lehrer, die in der Regel selber nicht über die Fähigkeiten im sozialen Bereich verfügen, die die Schüler erwerben sollen, diesen nicht nur nicht helfen, sondern sie möglicherweise in ihrer Entwicklung behindern. Man darf mit Recht skeptisch sein, ob die heute überwiegend beobachtbaren Darstellungsvarianten der Lehrer in irgendeiner Weise geeignet sind, dem Schüler bei der Bewältigung seiner Lebens- und Lernprobleme zu helfen. Solange aber die ungeschminkte Selbstdarstellung des Multiplikators Lehrer auf Kosten der Entwicklungsmöglichkeiten seiner Schüler geht, ist schon ein antrainiertes 'partnerschaftliches' Verhalten ein Fortschritt: "It is better to be mechanically pleasant than personally aversive." (Tharp/Wetzel 1969, S. 197) Wenn die Schüler bei dem Versuch einer Entwicklung ihrer sozialen Fähigkeiten nicht auf schon mitgebrachte Verhaltensmöglichkeiten bzw. 'trial-and-error' Lernen beschränkt und möglicherweise durch das Verhalten des Lehrers in ihrer Entwicklung gehemmt werden sollen, muß der Lehrer dazu befähigt werden, sein soziales Verhalten so zu kontrollieren, daß er den Schülern als Modell und Vermittler sozialer Verhaltensmöglichkeiten dienen kann. Wenn die Schüler dazu befähigt werden sollen, den verhaltensprägenden Einflüssen ihrer materiellen und sozialen Umwelt eine wirksame Gegenkontrolle entgegenzusetzen, müssen ihnen Verhaltens- und Einflußmöglichkeiten vermittelt werden, das aber heißt: "soziale Verhältnisse, Beziehungen, Aktionen" der pädagogischen Absicht unterwerfen.

Ein dritter Beitrag soll diesen ersten Zugang zum Sozialen Lernen als Aufgabe (nicht nur) des Unterrichts abschließen:

Bönsch und Silkenbeumer unterscheiden zwischen zwei Vorgehensweisen bei der Bestimmung der Lernziele für Soziales Lernen: einmal wird "eine dialektisch verschränkte Erziehung zu Individualität und Sozialität" (1972, S. 11) vornehmlich

von Vorstellungen 'wahren' Menschseins abgeleitet, zum anderen ergibt sich die Zielprojektion eher aus "gesellschaftspolitischen Auffassungen" (S. 11).[1] In dem so beschriebenen Spannungsfeld ziehen sich Bönsch und Silkenbeumer "in der 'Zielfrage' auf eine mittlere Position" (S. 11) zurück. Gefragt werden soll, "welche Fortschrittstufen der Mensch durchlaufen muß, welche erzieherischen Bedingungen und Hilfen möglich oder notwendig sind, um den Menschen zu Selbstbestimmung, Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Kreativität und Freiheit zu führen." (S. 11) Diese 'Einigung auf mittlerer Linie' ist ohne weitere Begründungen überaus problematisch. An anderer Stelle schreibt Bönsch dazu:

> "Die Richtung, in die die Diskussion gehen sollte, würde ich folgendermaßen skizzieren: in einer Zeit und Gesellschaft, in denen mit einem weltanschaulichen oder politischen Konsens über Erziehungsziele nicht zu rechnen ist, hängt die Humanisierung des gesellschaftlichen wie individuellen Lebens davon ab, daß von möglichst vielen Mitgliedern dieser Gesellschaft Übereinstimmung auf einer mittleren Linie erreicht wird. Diese wäre wohl erreicht, wenn Mitmenschlichkeit, Toleranz, soziales Engagement und Rationalität als Grundlagen jedweder Kommunikation, Kooperation und Konfliktaustragung anerkannt werden könnten" (1972, S. 364).

Dieser Argumentation ist entgegenzuhalten, daß mit der Einigung auf derartige Formeln nur eine oberflächliche Harmonisierung erreicht wird, während in der Konkretisierung der genannten Begriffe die unterschiedlichen Positionen wieder voll durchschlagen.

Wichtig an der von Bönsch und Silkenbeumer skizzierten 'mittleren Position' ist der Hinweis darauf, daß die Veränderung des Individuums die Veränderung der Bedingungen, in denen das Individuum lebt, mitbedingt. Die Betonung einer Veränderung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse oder

---

[1] Diese Unterscheidung vereinfacht natürlich die verschiedenen Positionen, denn ebenso wie die erstgenannten Ansätze Vorstellungen eines wünschenswerten Gesellschaftszustandes einschließen, beinhalten die Ansätze, die sich primär an wünschenswerten Gesellschaftsverfassungen orientieren, Vorstellungen 'entfalteten' Menschseins.

einer Veränderung der Individuen kann danach nicht als Formulierung von Alternativen, sondern nur als unterschiedliche Akzentuierung verstanden werden. Werden individuelle und gesellschaftliche Entwicklung in ihrer dialektischen Verschränkung gesehen, verliert die Alternative: Veränderung des Menschen oder der Gesellschaft ihren Sinn. Die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse setzt bei den diese Veränderung tragenden Individuen und Gruppen Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus, wie sie mit Konstrukten wie 'Persönlichkeit', 'Selbst', 'Identität' und 'psychische Stabilität' umschrieben werden. Andererseits muß der Versuch einer Veränderung der Individuen zur Sisyphosarbeit werden, wenn die Systembedingungen, die die Möglichkeiten menschlicher Entwicklung in spezifischer Weise 'determinieren', unerkannt und unverändert bleiben.

Die von Bönsch und Silkenbeumer so genannte "mittlere Position" konkretisiert sich in folgenden Postulaten:

> "1. Es geht in einer sich als demokratisch und sozial verstehenden Gesellschaft darum, freie und gerechte Formen sozialer Kommunikation in der Weise anzustreben, daß Konflikte erkannt, artikuliert und ausgetragen werden, daß in Entscheidungssituationen Alternativen aufgedeckt und aufgezeigt werden, daß aber auch zu einem Konsens in den Entscheidungen gefunden wird.
> 2. Die Offenheit und Sensibilität für soziale Fragen und sozialen Wandel muß immer wieder zu einer Reflektion über die angeblich sozialen und moralischen Selbstverständlichkeiten und zu einer ständigen produktiven Erneuerung der Normen führen.
> 3. Der einzelne und die Gesellschaft müssen daher fähig bleiben für die Solidarität mit anderen und ein Engagement mit den Leidenden." (S. 12)

Bönsch und Silkenbeumer verstehen Soziales Lernen als einen Komplex von Lernprozessen, der verschiedene Lernarten umfaßt und "eine aufsteigende Reihe von einfachen zu komplizierten Lernprozessen" (S. 13) darstellt. Die primäre Bestimmung dieses immer schon stattfindenden Sozialen Lernens nehmen sie nach Roth vor:

> " 1. Soziales Lernen vollzieht sich zunächst über die Interaktionen zwischen Mutter und Kind, dann Kind und Vater, Kind und Kind. Diese beginnen als direkter Verhaltensaustausch und werden später immer mehr zu symbolischen Formen des Austausches transformiert.

2. Soziales Lernen vollzieht sich zweitens durch Lernprozesse, die vom Identifikationslernen über Kommunikation, Internalisation, Imitation, Lernen durch Sanktionen bis zum Erlernen von sozialen Rollen reichen.
3. Die Interaktionen kommen im Lauf der Entwicklung mehr und mehr unter die Normierung von Regeln. "
"4. Alles soziales Lernen ist im besonderen Maße emotionalen und affektiven Einflüssen ausgesetzt. Besonders wichtig ist daher die rationale Erhellung der menschlichen Triebe, Antriebe, Emotionen und Affekte.
5. Alles soziale Verhalten ist eingebettet in gesellschaftspolitische Kontexte." (S. 13f)

An diesen Punkten orientieren sich Bönsch und Silkenbeumer bei der Entwicklung von Möglichkeiten zur Förderung Sozialen Lernens. Eine ganz wesentliche Bedeutung kommt in diesem Rahmen dem Lehrer als Modell für erwünschtes Verhalten, aber auch den institutionellen Bedingungen der Schule zu. Nach der Vorstellung von Bönsch und Silkenbeumer muß intentionales Soziales Lernen im Unterricht möglich gemacht werden (S. 26), hinzu sollen außerunterrichtliche Aktivitäten und eine Schulverfassung treten, die einer Förderung Sozialen Lernens Rechnung trägt.

Im folgenden diskutieren die Autoren Soziales Lernen im Zusammenhang mit dem Abbau von Vorurteilen, darauf soll hier nicht näher eingegangen werden. In diesem Kontext wird der Einsatz kognitiver Aufklärung, arrangierter Erfahrung im Handlungsmodell, gruppendynamischer Verfahren und der "Selbsterfahrung als Mittel des Abbaus von Vorurteilen" (S. 73) vorgeschlagen. Dabei sollen die Schüler "die fremdbestimmte Verhaltenssteuerung durchschauen lernen, um anschließend mehr als vorher das eigene Verhalten zu reflektieren und zu steuern." (S. 101, im Anschluß an Henningsen) Weiterhin nach Henningsen formuliert: Die Schüler lernen die wichtigsten Knetmassepro-grammierungsmethoden kennen und auf sich selbst und andere anzuwenden. (1974) Man kann natürlich auch sagen: Sie werden Subjekt ihrer Entwicklung.

Ich möchte der Entwicklung des praktischen Konzepts zur Förderung Sozialen Lernens, wie Bönsch und Silkenbeumer es be-

schreiben, ausdrücklich zustimmen. Unzureichend ist dagegen die Reflexion der Bedingungen, unter denen derartige Veränderungen stattfinden müßten. Zwar wird gesehen, daß die hier zu bearbeitenden Vorurteile keine individuellen Fehlentwicklungen sind, sondern ständig durch bestehende gesellschaftliche Mechanismen reproduziert werden, es wird aber nicht der nächste Schritt getan, der darin zu bestehen hätte, die Bedingungen zu untersuchen, unter denen der Veränderungsprozeß stattfindet (vgl. Teil 2. und 3.).

Die bisher behandelten Ansätze lassen sich folgendermaßen charakterisieren:

- Die Ziele Sozialen Lernens sind sehr allgemein gehalten und bedürfen einer Konkretisierung.
- Ziel einer Förderung Sozialen Lernens soll die Entwicklung des 'mündigen', 'emanzipierten' oder 'kreativen' Individuums sein. Es wird nicht untersucht, ob und wie dies in der gesellschaftlichen Institution Schule möglich ist.
- Das den Vorstellungen der Autoren zugrunde liegende Gesellschaftsverständnis wird nur in Umrissen skizziert; die Einflüsse, die die skizzierten gesellschaftlichen Bedingungen auf die Möglichkeiten pädagogischer Arbeit haben, werden nicht thematisiert.
- Das den Zielen Sozialen Lernens zugrunde liegende Persönlichkeitsmodell der einzelnen Autoren wird nicht expliziert.
- Die zur Verwirklichung der gesetzten Ziele notwendigen und möglichen Maßnahmen werden nur sehr vage behandelt (Rollenspiel, Projekt, Selbsterfahrungsübungen).

Im Gegensatz zu den bisher behandelten Arbeiten bauen Rolff und Tillmann (1974) ihr Konzept "strategischen Lernens", das im "strategischen Handeln" die Veränderung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse anzielt, auf einer polit-ökonomischen Analyse der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktionen der Schule auf. Die Gesamtschul-Reform soll ihren Beitrag zu "antikapitalistischen Strukturre-

formen" durch die Befähigung der Heranwachsenden zu strategischem Handeln (S. 71) leisten.

> "Strategisches Handeln soll (...) Arbeit an der Veränderung der repressiven Bedingungen freier Entfaltung aller menschlichen Fähigkeiten, das heißt antikapitalistisches Handeln, bezeichnen. Strategisch ist es deshalb, weil es die Tagesarbeit ständig an das nur langfristig zu erreichende Ziel rückzubinden, Zwischenziele zu setzen und Schritt für Schritt Machtpositionen zu erobern versucht." (S. 84)

Diese Beschränkung auf antikapitalistisches Handeln hat Schreiner (1974) mit Recht als zu eng kritisiert: "In unserer Gesellschaft gibt es noch andere antiemanzipatorische Kräfte und Tendenzen, die zwar eine wechselseitig affirmative Beziehung zu den kapitalistischen Produktionsverhältnissen haben mögen, die aber wahrscheinlich kaum nur auf sie zurückzuführen sind" (S. 29). So kann etwa von Hentig (1973c) deutlich machen, in welchem Maße die wissenschaftlich-technische Entwicklung, die sich nicht auf die Existenz kapitalistischer Produktionsverhältnisse allein zurückführen läßt, eine zunehmende Selbstbestimmung der Menschen gefährdet.

Zuzustimmen ist jedoch der Kritik von Rolff und Tillmann an den von ihnen dargestellten Ansätzen (vor allem Becker und von Hentig), diese beschränkten sich darauf, "die Zielsetzung des autonomen Individuums zu beschreiben, ohne die gesellschaftlichen Zwänge zu benennen, die diese Autonomie verhindern" (S. 79). Rolff und Tillmann versuchen über die Bezeichnung der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktionen der Schule und der in der Gesamtschule manifest werdenden gesellschaftlichen Widersprüche hinaus den vorhandenen Aktionsspielraum in dem so beschriebenen Bedingungsfeld abzuschätzen. Die von ihnen vorgenommene Konkretisierung strategischen Lernens versucht so unter der Perspektive langfristiger Strukturveränderungen auch aktuell erwartbaren individuellen und gesellschaftlichen Hindernissen Rechnung zu tragen. Dies wird z.B. an den drei Ebenen, auf denen strategisches Lernen ansetzen soll, deutlich:

> "1. Vermittlung von Erkenntnissen über die eigene Lage und Interpretation im Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Strukturwidersprüche.

2. Umsetzung von Erkenntnissen in Handlungsstrategien.
3. Stabilisierung der sozialen Identität." (S. 84f)

Rolff und Tillmann unterscheiden drei Ebenen der Vermittlung und Verarbeitung:

"1. Rezeption von Informationen;
2. vermittelte Erfahrung;
3. gesellschaftsverändernde Praxis." (S. 87)

M.E. wird im folgenden Kommentar der Verfasser zum ersten Punkt die Begrenztheit aktueller Möglichkeiten deutlich:

> "Eine Motivation gerade für rezeptives Lernen darf (...) weder vorausgesetzt noch erzwungen werden. Sie kann nur langfristig gestiftet werden, wenn zum Beispiel an die Hier-und-Jetzt-Probleme oder an aktuelle Schulkonflikte angeknüpft wird, wenn also rezeptives Lernen im Zusammenhang mit vermittelter Erfahrung oder gesellschaftsverändernder Praxis geschieht." (S. 88)

Da ein wesentlicher Teil der offiziellen Zielsetzung der Schule in der Vermittlung der in Richtlinien kanonisierten Gegenstände besteht, deren Zusammenstellung nicht dem Interesse einer Aufklärung der Schüler über ihre "objektive Lage" (S. 85) und ihrer Befähigung zu gesellschaftsverändernder Praxis, sondern gesellschaftlichen Anforderungen an Qualifikationen und Einstellungen der Heranwachsenden folgt, dürfte die Forderung nach einer Verknüpfung der Lerninhalte mit Hier-und-Jetzt-Problemen und Schulkonflikten an den aktuellen Möglichkeiten der Schulpraxis vorbeigehen. Zumindest als durchgängige Verpflichtung muß diese Forderung zu verkrampften Versuchen führen, Verbindungen herzustellen, wo keine sind. Wie Preuss-Lausitz u.a. (1976b) gezeigt haben, bestehen zwar vielfältige Möglichkeiten, schulische Inhalte so zu vermitteln, daß sie für die Schüler einen Gebrauchswert bekommen und ihnen ein differenzierteres Verständnis und eine kompetentere Bewältigung von Umweltbedingungen ermöglichen, dies dürfte jedoch nicht durchgängig möglich sein. In diesem Fall sollte den Schülern m.E. durchaus verständlich gemacht werden, daß diese Inhalte keinen anderen Wert als den des beliebigen Prüfungsstoffs haben. Zudem sollte klar sein, daß die Herstellung von Verbindungen zu Hier-und-Jetzt-Problemen noch nicht automatisch Motivation 'stiftet', denn die Hier-und-Jetzt-Probleme,

an die Rolff und Tillmann offenbar denken (Konflikte, an denen sich Strukturwidersprüche deutlich machen lassen, vgl. S. 85) könnten durchaus für die Schüler von zweitrangiger Bedeutung sein. Es sollte bedacht werden, daß - pointiert formuliert - der Lehrer die Schüler dort übernimmt, wo das Fernsehen stehenbleibt. D.h., daß Motivation nicht notwendigerweise automatisch entsteht, wenn man nur an den 'objektiven' Interessen der Schüler ansetzt, auch hier entfällt für den Lehrer nicht die Aufgabe, die Bereitschaft der Schüler zur Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand zu steigern, indem er z.B. (subjektiv) Uninteressantes interessant und Langweiliges spannend macht.

Die Möglichkeiten zur Herstellung von Erfahrungsfeldern zur Förderung strategischen Lernens sind nach Einschätzung von Rolff und Tillmann kurzfristig begrenzt (S. 91), sie sollen folgende Voraussetzungen erfüllen:

> "- Sie dürfen nicht gegen bestehende Gesetze, Verordnungen, Lehrpläne usw. in einer Weise verstoßen, die die Schulaufsicht zu so starken Gegenmaßnahmen provoziert, daß selbst Ansätze strategischen Lernens administrativ unterdrückt werden.
> - Sie müssen realisierbar sein, ohne daß die wesentlichen Organisationsstrukturen der bestehenden Gesamtschulen bereits jetzt verändert werden müssen.
> - Sie müssen so angelegt sein, daß sie auf Unterstützung - zumindest aber Tolerierung - eines Kollegiums stoßen, in dem nur eine Minderheit eine antikapitalistische Position vertritt.
> - Solche Erfahrungsbereiche müssen das gegenwärtige Bewußtsein der Eltern einkalkulieren" (S. 91f).

Nach Meinung der Autoren bietet sich die Möglichkeit an, an den gesamtgesellschaftlich bedingten Widersprüchen, die den Schülern in der Gesamtschule konkret erfahrbar werden, anzusetzen:

> "1. Erhöhung der Ausbildungskosten vs. Unterrichtsrationalisierung,
> 2. Chancengleichheit vs. individualisierte Leistungsauslese,
> 3. Verbesserung der Qualifikationsstruktur vs. Atomisierung des Lernens" (S. 92).

Während Punkt 1 und 3 in der bisherigen Gesamtschulpraxis durchaus konkret erfahrbare Konflikte ansprechen, ist der mit Punkt 2 angesprochene Widerspruch für die gegenwärtigen Schüler bestenfalls ein Dort-und-Dann-Problem, das nicht einmal sie selber betrifft. Nach den bisher bekannt gewordenen Daten dürfte die Erfahrung von Gesamtschülern und ihren Eltern eher die einer gegenüber dem herkömmlichen Schulsystem erhöhten Chancengleichheit sein. Langfristig ist zwar zu erwarten, daß entweder bei einer Zunahme höherer Qualifikationen die automatische Koppelung mit gut bezahlten Berufen entfällt (der "Versuch, auf einer sich nach unten bewegenden Rolltreppe hochzuklettern", Paul Bahrdt, zit. n. Butschkau/Tillmann 1972, S. 19) oder aber die Selektion verschärft und die Quote höherer Abschlüsse dem Bedarf angepaßt wird, dies wird jedoch von Schülern und Eltern gegenwärtig nicht als Problem erfahren. M.E. ist daher die Möglichkeit, an diesem Widerspruch anzusetzen (Rolff/Tillmann 1974, S. 92; Tillmann 1976a, S. 178ff), gering.

Obwohl Rolff und Tillmann auch gegenwärtig die Möglichkeit sehen, ansetzend an Strukturwidersprüchen antikapitalistische Lernerfahrungen zu initiieren, vermeiden sie den Trugschluß, es "könnten mit Mitteln der Schulpolitik antikapitalistische Reformen direkt verwirklicht werden. Vielmehr kann es realistischerweise nur darum gehen, durch strategisches Lernen unter den Heranwachsenden ein Potential von Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit zu schaffen, das sich im wesentlichen erst außerhalb der Schule, im Betrieb, in der Gewerkschaft oder in der Stadtteilarbeit verwirklichen kann." (S. 110) Stubenrauch bringt es auf die ansprechende Formel, daß Erfolg daran gemessen werde, "ob eine Handlungsstrategie mehr Möglichkeiten schafft, die miesen Verhältnisse zum qualitativ Besseren zu wenden, ohne daß das Machbare mit dem Besseren verwechselt wird." (1975a, S. 68)

An der Arbeit von Rolff und Tillmann muß positiv hervorgehoben werden, daß sie die langfristige Perspektive in einen Zusammenhang bringt mit den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen diese Veränderung stattfindet. Eine Antwort auf

die Frage, welche konkreten Aktivitäten nun zur Erreichung der gesetzten Ziele denkbar wären, geben Rolff und Tillmann allerdings nicht (Bildung von Kollektiven, Durchführung von Rollen- und Planspielen reichen als Konkretisierung nicht aus). Angaben dazu, welche Verhaltensweisen der Schüler durch strategisches Lernen erwerben soll, fehlen ebenfalls.

Darüber hinaus erweckt die Arbeit von Rolff und Tillmann den Eindruck, das Individuum sei ein Instrument zur Schaffung veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse, das zur Gewährleistung seiner effektiven Funktionsweise hinreichend psychisch zu stabilisieren sei. Hier gerät etwas zu sehr aus dem Blick, daß die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse befriedigendere Lebensformen der Menschen ermöglichen soll und nicht Selbstzweck ist. Der Herstellung befriedigenderer sozialer Beziehungen der Schüler wird kaum Beachtung geschenkt, zentral ist die Frage, wie die Schüler zu einer effektiveren Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse befähigt werden können. Ich nehme an, daß Prior (1975) dies meint, wenn er fragt, ob es sich hier "nicht um ein Konzept primär des politischen Lernens handelt, bei der(m) das spezifische Anliegen des SLs zu wenig berücksichtigt wird." (S. 107)

Den Einseitigkeiten primär am Individuum bzw. an der Gesellschaft orientierter Ansätze will Wolfgang Keim durch die Formulierung eines "psycho-politischen" Ansatzes Sozialen Lernens begegnen. Als extreme Ausrichtungen nennt er auf der einen Seite das antiautoritäre, auf der anderen das antikapitalistische Modell Sozialen Lernens. Seine Einschätzung des antiautoritären Modells orientiert sich an den Entwicklungen an der Gesamtschule Weinheim:

> "Was bei diesem antiautoritären Modell Sozialen Lernens Positives erreicht werden kann, ist der Abbau von Angst bei einzelnen Individuen, ohne daß jedoch die angsterzeugenden Ursachen auch nur ins Bewußtsein gerückt werden, womit Soziales Lernen gesamtgesellschaftlich folgenlos bleibt." (Keim 1973b, S. 304)

Bezogen auf die Ansätze, die Soziales Lernen als politisches Lernen verstehen, stellt Keim fest, daß sich hier zunehmend

die Einsicht durchsetze, in ein Modell antikapitalistischen Sozialen Lernens müsse in jedem Fall eine Berücksichtigung psychischer Faktoren eingehen.

> "Als Konsequenz hieraus muß ein Ansatz Sozialen Lernens gefunden werden, der sowohl Angstfreiheit oder besser Angstabbau als auch Politisierung - im Sinne eines aktiven Engagements für eine Demokratisierung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Strukturen - intendiert, und d.h. psychohygienisch(-therapeutisch) und politisch zugleich ist." (1976b, S. 305)

Als Aufgabe Sozialen Lernens formuliert Keim an anderer Stelle (1973c, S. 178; vgl. a. 1973b) eine allgemeine psychische Stabilisierung der Individuen, die nach seiner Einschätzung dauerhaft jedoch nur durch eine Anpassung gesellschaftlicher Bedingungen an die menschliche Bedürfnisstruktur erreicht werden kann. Als Eigenschaften, die für die menschliche Bedürfnisstruktur wesentlich sind, nennt er im Anschluß an Fromm: Beziehungsfähigkeit, Kreativität, realitätsbewußte Orientierung, Identität und Solidarität. Diese Eigenschaften seien durch Soziales Lernen zu fördern.

Stärker politisch gewendet und um die Disziplin Gruppendynamik erweitert diskutiert Keim in dem Reader "Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis" den möglichen Beitrag der Disziplinen Gruppendynamik, Psychoanalyse und Sozialisationsforschung für eine Konzeption Sozialen Lernens:

> "Psychoanalytische Verfahren müßten dabei die lebensgeschichtlich bedingten Strukturen der Schüler, die Sozialisationsforschung deren gesellschaftliche Herkunft und Vermittlung klären. Schließlich würde die Gruppendynamik als Kleingruppenforschung - unter Berücksichtigung der von Psychoanalyse und Sozialisationsforschung bereitgestellten Informationen - die Auswirkungen bestimmter lebens- und gattungsgeschichtlicher Faktoren in Schülergruppen beschreiben, erklären sowie als angewandte Methode Ansätze zu deren Veränderung an die Hand geben können, wobei Änderung - nach unserer Konzeption Sozialen Lernens - immer zugleich auch Veränderung bzw. Problematisierung der genannten Voraussetzungen zur Folge haben müßte." (1973b, S. 314)

Eine Realisierung des von Keim skizzierten Ansatzes kann nach Meinung des Autors nicht nur in einzelnen Lernbereichen erfolgen:

> "Sollen Angst abgebaut bzw. neue Verkehrs- und Verhaltensformen sowie Strategien zur Veränderung von Schule und Gesellschaft entwickelt werden, müssen vielmehr sowohl der Unterrichts- als auch Freizeitbereich, die Schüler- wie auch die Lehrerrolle in die Überlegungen mit einbezogen, und d.h. Gesamtschule als ein komplexes Kommunikationssystem betrachtet werden." (1973b, S. 315)

Keim schlägt dazu konkrete Maßnahmen vor, die letztlich darauf abzielen, "die Grenzen zwischen Unterrichts- und Freizeitbereich zu durchlöchern und langfristig abzubauen." (1973b, S. 319) Einzelne Punkte wären: Orientierung des Unterrichts an den Schülerinteressen, Unterricht in Projekten, heterogene Gruppenbildungen, Förderung der Kooperation, Abschaffung des FLK-Systems, Ersetzung der Leistungsmessung durch Diagnosen der Schülerpersönlichkeit.

Abschließend stellt Keim fest: "Wir sind uns bewußt, daß der als Ziel Sozialen Lernens genannte Angstabbau bzw. Widerstand gegen die Angst erzeugenden Ursachen von der Schule allein nicht zu leisten ist." (1973b, S. 323) Kleine Schritte in Richtung auf eine humanere Gesellschaft hält Keim dennoch für möglich, wenn erst einmal das Ziel und die Hindernisse auf dem Weg dorthin wie auch die Strategien zur Beseitigung der Hindernisse geklärt sind (S. 324). Ganz besondere Bedeutung kommt nach seiner Einschätzung der Lehrerausbildung zu:

> "Es scheint nicht utopisch, daß bei weiteren Strukturveränderungen im Bereich der Lehrerausbildung Soziales Lernen in dem von uns beschriebenen Sinne stärkeres Gewicht in der Schule erhält und damit langfristig zu einer angstfreieren Gesellschaft beiträgt." (1973b, S. 325)

Da Keim weder untersucht, welche Verwirklichungsmöglichkeiten für Soziales Lernen innerhalb der Schule unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Funktion der Schule bestehen, noch belegt, wodurch die Hoffnung auf eine veränderte Lehrerausbildung gerechtfertigt wird, erscheint mir die von ihm gezeichnete Perspektive als zu vage.

Auch die folgenden Punkte sind nicht unproblematisch:

1. Zunächst ist zu bedenken, daß die von Keim (im Anschluß

an Fromm) hergeleitete weitgehend invariante Bedürfnisstruktur d e s Menschen Aussagen macht über Bedürfnisse, die nach 'der' psychoanalytischen Theorie zentral sind, die durch einen Wechsel des Bezugssystems jedoch durch beliebige andere zentrale Bedürfnisse ersetzt werden können. Bedingt durch den hohen Abstraktionsgrad dieser Bedürfnisse ist ihr Erklärungswert für konkrete gesellschaftliche und individuelle Phänomene gering, die Ermittlung von Defiziten und Ableitung von Grobzielen Sozialen Lernens (Keim 1973c) kann nur dann befriedigen, wenn die impliziten Setzungen bezüglich 'normalen' und wünschenswerten Verhaltens herausgearbeitet werden.

Die Rede von der Bedürfnisstruktur d e s Menschen unterschlägt zudem die historisch-gesellschaftliche Bedingtheit von Bedürfnissen, denn eine Identifizierung von Bedürfnissen d e s Menschen kann nur durch Abstraktion von jeweils konkreten Bedürfnisstrukturen und den sie bestimmenden gesellschaftlichen Verhältnissen gelingen, die Bedürfnisstruktur 'als solche' bekommt den Charakter einer Naturgesetzlichkeit (vgl. Sève 1973, S. 15f), die Existenz von Interessen, die in die Interpretation individueller und gesellschaftlicher Phänomene eingehen, wird verschleiert.

Da Keim mit seinem Konzept psycho-politischen Sozialen Lernens nicht d e n Menschen, sondern Schüler in einer konkreten historisch-gesellschaftlichen Situation (u.a.) angstfreier machen will, wäre es m.E. notwendig, die konkreten Bedürfnisse dieser Schüler und die Bedingungen, die ihrer Entfaltung entgegenstehen, zu identifizieren und Strategien zu entwickeln, die sich dieser Problemlage anpassen, wobei herauszuarbeiten wäre, welchen Setzungen Analyse und Strategie folgen.

2. M.E. ist es fraglich, ob die Integration der Psychoanalyse in eine Konzeption Sozialen Lernens zu befürworten ist. Dazu muß unterschieden werden zwischen den Leistungen der Psychoanalyse als Erklärungsmodell menschlicher Psyche und als therapeutischer Disziplin.

Gegenüber anderen psychologischen Ansätzen stellt die Psychoanalyse wohl das umfassendste Erklärungsmodell menschlicher Psyche bereit. Da es nicht das einzig 'richtige', sondern e i n mögliches Erklärungsmodell ist, ist nach Anhaltspunkten zu suchen, die seine Anwendung im hier gegebenen Zusammenhang sinnvoll erscheinen lassen. Anders: "Wirklichkeit ist prinzipiell nicht in eine Theorie auflösbar, aber an ihr läßt sich durch Theorien eine Menge erkennen." (Henningsen 1974, S. 21) Was läßt sich nun mit Hilfe der Psychoanalyse erkennen? Bittner gibt darauf die folgende Antwort:

> "Das psychoanalytische Entwicklungsmodell kann dem Erzieher helfen, seinen Blick für die Reichhaltigkeit und Variabilität menschlicher Entwicklungsverläufe und Erziehungsschicksale zu schärfen." ([3]1972, S. 43)

Anna Freud schreibt dazu in einer schon 1935 erschienenen Arbeit:

> "Ich meine, die Psychoanalyse leistet der Pädagogik auch heute schon dreierlei. Sie eignet sich zur Kritik der schon bestehenden Erziehungsformen. Als psychoanalytische Psychologie, als Lehre von den Trieben, vom Unbewußten, als Libidotheorie erweitert sie (...) die Menschenkenntnis des Erziehers und schärft sein Verständnis für die komplizierten Beziehungen zwischen dem Kind und dem erziehenden Erwachsenen. Als eine Behandlungsmethode schließlich, als Kinderanalyse, bemüht sie sich, Schäden wieder auszubessern, die dem Kind während des Erziehungsprozesses zugefügt wurden." ([5]1971, S. 59)

Nach Martins Einschätzung "verdankt die Pädagogik der Psychoanalyse bedeutende Einblicke in unbewußte Aktions- und Interaktionsabläufe, psychohygienische Notwendigkeiten, psychische Leiden von Kindern u.a.m." (1974, S. 135; vgl. a. Wellendorf 1975) Kurz: Die Psychoanalyse bietet dem Pädagogen einen Erklärungsrahmen für die Phänomene, mit denen er bei seiner Arbeit konfrontiert wird.

Nun ist aber die Arbeit des Pädagogen noch nicht getan, wenn er ursprünglich ungeordnete Phänomene durch das Modell der Psychoanalyse erklärt hat. Er betreibt auch keine Kinderanalyse (vgl. Freud, A. [4]1966), kann nicht frühkindliche Erfahrungen aufarbeiten, wie Keim es optimistisch annimmt, er

ist vielmehr - darauf haben Prior und Oelkers hingewiesen - gezwungen, sich auf die Veränderung dessen zu konzentrieren, was die Schüler aus ihrer primären Sozialisation schon mitbringen, ohne jedoch in einem langwierigen Prozeß ihre Vergangenheit durcharbeiten zu können (1975, S. 173).

Was aber kann die Psychoanalyse dem Pädagogen als Handlungshilfe bieten? Dazu Bernfeld:

> "Auch die Psychoanalyse hilft(...) der Pädagogik nicht, die der individuellen Prognose bedarf, deren Objekt ein bestimmtes Kind, das Kind der Eltern Mayer ist. Dieser Pädagogik hilft auch die optimistischste Auffassung von der Beeinflußbarkeit des Kindes nicht." (Bernfeld 1973, S. 147)

Und:

> "Ihre (der Psychoanalyse, M.F.) Prognosen sind nicht völlig unsicher, aber sie sind bestenfalls alternativ. Vor diesem bestimmten Kind und dieser bestimmten vorgeschlagenen Maßnahme kann sie bestenfalls etwa prognostizieren: dies Kind wird entweder zur Verdrängung oder zur Sublimierung veranlaßt sein; in jenem Fall entweder mit Reaktionsbildung oder mit Ausfallserscheinung; bei ersterer Möglichkeit entweder-oder usw." (Bernfeld 1973, S. 147)

So schreibt auch Bittner noch [3] 1972:

> "Ins Detail gehende erzieherische Anweisungen aus der analytischen Entwicklungslehre abzuleiten, ist zwar immer wieder versucht worden, doch ohne überzeugenden Erfolg." (S. 43; vgl. a. Wellendorf 1975)

Problematisch werden konkrete Aussagen durch die weitgehende Zentrierung der Psychoanalyse um unbewußte Mechanismen, deren auf vielfältige Weise vermittelter Ausdruck sich im Verhalten findet. Bei diesen innerpsychischen Instanzen und Mechanismen handelt es sich um hypothetische Konstrukte (s. S. 56), d.h. sie stehen sozusagen 'hinter' den beobachtbaren Phänomenen und besitzen eine energetische Komponente. Das bedeutet aber konkret, daß keine direkte Korrespondenz zwischen dem hypothetischen Konstrukt und dem beobachtbaren Phänomen besteht, eine einfache Zuordnung ist nicht möglich. Darüber hinaus ist weitgehend ungeklärt, ob und wie eine pädagogische Umsetzung des in der psychoanalytischen Therapiesituation gewonnenen Erfahrungswissens gelingen kann (Wellendorf 1975).

Auch die Wirksamkeit der analytischen Behandlung ist durch die Kontroverse zwischen Psychoanalytikern und Verhaltenstherapeuten in Frage gestellt worden (vgl. hierzu z.B. Bachmann 1972; Kuhlen [2]1973, S. 203ff; Eysenck/Rachman 1972; Blöschl [3]1972, S. 132ff; Belschner u.a. 1973, S. 36ff).

So wurde von Eysenck und Rachman argumentiert: Ein größerer Prozentsatz der Klienten erfährt eine Besserung oder Heilung auch ohne Behandlung (spontane Remissionen), also kann eine Behandlungsmethode nur dann als erfolgreich bezeichnet werden, wenn ihre Erfolgsquote über der Quote der Spontanheilungen liegt. Setzt man nun die Dauer einer Psychoanalyse mit ca. 2 Jahren an, dann müßte die Erfolgsquote nach Eysenck und Rachman über 70 Prozent liegen, da zu diesem Zeitpunkt die Quote der Spontanheilungen 70 Prozent beträgt. Da dies nach Eysenck und Rachman nicht der Fall ist, folgern sie: "Psychotherapie bewirkt also nicht mehr Heilungen als auch ohne jede Behandlung erwartet werden können." (1972, S. 244) Diese Behauptung wird heute m.W. nicht mehr in dieser Form vertreten, eher dürfte Fürstenaus Beurteilung, daß die Annäherung der Erfolgsquoten verschiedener Therapieformen darauf hindeuteten, daß die eigentlich wirksamen Faktoren bisher nicht hinreichend identifiziert seien (1972, S. 21), eine breite Zustimmung finden. Nach dieser Einschätzung würde sich das psychoanalytische Vorgehen trotz wesentlich höheren Zeitaufwandes im Erfolg nicht von anderen unterscheiden.[1] Es bedürfte dann aber einer Begründung, warum ein an der psychoanalytischen Therapie orientiertes Vorgehen - in stark reduzierter Form und zudem von Nicht-Spezialisten realisiert - im Unterricht therapeutische Wirkungen möglich

---

[1] Es geht hier um Effekte, die intersubjektiv überprüfbar hervorgebracht werden, nicht aber um mutmaßlich darüber hinausgehende 'tiefere' Wirkungen, die sich einer Überprüfung entziehen.

machen soll.[1] Darüber hinaus wäre zu klären, inwieweit überhaupt eine Umsetzung des in der therapeutischen Situation gewonnenen Erfahrungswissens in der Lehrer-Schüler Beziehung gelingen kann (Wellendorf 1975, S. 303).

Diese ausführliche Behandlung des Vorschlags von Keim, ein psychoanalytisch fundiertes Konzept Sozialen Lernens zu entwickeln, ist durch die ständige Wiederkehr derartiger Empfehlungen in der erziehungswissenschaftlichen Literatur zu rechtfertigen. Oftmals wird in einem Nebensatz die psychoanalytische Ausbildung des Lehrers gefordert, ohne daß auch nur in Ansätzen die Frage beantwortet wird, wie dies geschehen könnte und welchen Nutzen - außer der Erklärung psychischer Phänomene - diese Ausbildung haben könnte. Es wird in der Regel unterstellt, daß sich so schon veränderte Handlungsmöglichkeiten für den Lehrer ergeben, ohne daß diese Annahme auch nur wahrscheinlich gemacht wird.

Ich möchte diesen Teil mit der Diskussion der Arbeiten Günter Schreiners abschließen, der sich wohl am häufigsten zum Thema 'Soziales Lernen' geäußert hat (1973b, bes. S. 310ff; 1973c, 1974, 1975a, 1975b). Er gibt folgende Definition Sozialen Lernens:

> "Unter sozialem und politischem Lernen soll hier bewußt initiiertes, organisiertes und in seinem gesellschaftlichen Sinnzusammenhang reflektiertes Lernen von Verhaltensweisen, emotionalen Reaktionsbereitschaften und Einstellungen gegenüber einzelnen Interaktionspartnern, face-to-face-Gruppen und größeren gesellschaftlichen Gruppierungen verstanden werden." (1974, S. 24)

Nicht gemeint ist hier also das soziale Lernen, das immer schon stattfindet und den Lernzielen des heimlichen Lehrplans folgt.

Schreiner betont zwar eine politische "Sinngebung" (1973c, S. 419) Sozialen Lernens, warnt aber vor einem polit-ökono-

---

[1] Grundke führt als Beleg für die Möglichkeiten therapeutischer Arbeit in Großgruppen die Arbeit Rattners an, auf die auch Keim hinweist, kann aber keine Belege für die von Rattner behauptete Effektivität dieses Konzepts finden (1975, S. 72). Trotz dieses 'Mangels' hält er jedoch die Grundkonzeption Rattners als Modell für einen therapeutischen Unterricht für geeignet (!) (S. 72).

mischen Fetischismus, der die Notwendigkeit zur Entwicklung einer sozialpsychologischen Kompetenz des Schülers unterschlägt (1973c, S. 420). Demgegenüber hebt er hervor, daß Soziales Lernen auch heißt: "lernen, Emotionen bei sich selbst und anderen wahrzunehmen, zu verstehen und mit ihnen umzugehen." (1973c, S. 417)[1]

Er betont weiterhin, daß "man gerade dann, wenn man unter dem Anspruch einer sozialen Emanzipation antritt, der nicht zuletzt auch die Befreiung von irrationalen psychosozialen Zwängen will, seinen auf machtpolitische Handlungsorientierungen ausgerichteten Motivationen mißtrauen" (1973c, S. 420) muß.

Für eine Konzeption Sozialen Lernens ergeben sich nach Schreiners Verständnis folgende Konsequenzen:

> "Einmal heißt das, daß soziales Lernen nicht in der und für die gesellschaftsblinde pädagogische Insel kultiviert werden darf. Es muß immer der Ernstcharakter der - zu verändernden - gesellschaftlichen Gesamtsituation bewußt bleiben, bzw. bewußt gemacht werden. Dann muß gelernt werden, zwischen sozialen Situationen zu unterscheiden, in denen gemeinsame oder zumindest miteinander prinzipiell verträgliche Interessen bestehen und deshalb eine diskursive, auf Kooperation und Kommunikation hin angelegte Handlungsorientierung angebracht ist; und Situationen, in denen sich antagonistische, und inhaltlich heißt das: strukturell bedingte und/oder psychologisch verhärtete Herrschaftsinteressen, zu realisieren versuchen und also eine machtpolitische Handlungsorientierung erforderlich ist." (1973c, S. 419)

---

[1] Unverständlich ist mir hier allerdings der Argumentationsgang: Schreiner bezieht sich u.a. auf die Arbeit von Feldmann-Duda/Feldmann (1972), schließt sich dann aber Mosher und Sprinthall (Schreiner 1973c, S. 417) an, die nach seinen Ausführungen fordern, daß Psychologie aufhören müsse, eine Wissenschaft von der Verhaltenskontrolle durch Verstärkung zu sein. Nun kann aber gerade die Arbeit von Feldmann-Duda/Feldmann als interessanter Vorschlag zur Anwendung von Techniken der Verhaltenstherapie (!) im Unterricht gesehen werden (s.S. 26). Auch die Literaturverweise in dieser Arbeit beziehen sich überwiegend auf die psychologische Richtung, die Schreiner mit Mosher und Sprinthall ablehnt. M.E. zeigen Feldmann-Duda und Feldmann sehr deutlich, daß die "Wissenschaft von der Verhaltenskontrolle durch Verstärkung" (Schreiner, S. 417) auch in der Lage ist, die Menschen aufzuklären und ihr Wohlergehen zu fördern, was Schreiner durch den Bezug auf Mosher und Sprinthall offensichtlich nicht für möglich hält.

Schreiner geht hier zwar von einem Verständnis aus, das die BRD als von antagonistischen Interessen bestimmtes Gesellschaftssystem begreift, geht aber nicht so weit, in jedem Fall eine machtpolitische Orientierung zur Aufhebung der sich auf den verschiedensten Ebenen ergebenden Widersprüche zu fordern. Vielmehr plädiert er dafür, Interessenkonflikte - soweit dafür eine Möglichkeit besteht - auf diskursivem Wege zu lösen. Zur wirkungsvolleren Vertretung politischer Interessen kann nach seiner Einschätzung auch die Psychologie beitragen.

Als Ziele so verstandenen Sozialen Lernens führt Schreiner an:

1. Rationale kollektive Selbstbestimmung
2. Solidarische und effiziente Kooperation
3. Soziale Sensibilität und Handlungsfähigkeit
4. Politische Sensibilität und Handlungsfähigkeit (1974, S. 24ff)

Zur Verwirklichung dieser Ziele entwickelt er die folgenden praktischen Vorstellungen:

1. Erarbeitung einer Didaktik des sozialen und politischen Lernens.
2. Bezeichnung konkreter Operationen, die soziales und politisches Lernen fördern.
3. Weitgehend selbständige Arbeit in Projektgruppen.
4. "Der Kontakt- und Unterrichtsstil des Gesamtschullehrers, der dem sozialen und politischen Lernen der Schüler angemessen erscheint, ist unautoritär, fördernd und stimulierend, transparent und verständlich..." (1974, S. 89)
5. Einsatz von gruppendynamischen Trainingsverfahren im Unterricht.
6. Anlegen einer Schülerkartei.
7. Durchführung von Projekten, die das 'gesellschaftliche Umfeld' der Schule einbeziehen.
8. Förderung der sozialen Kompetenz der Lehrer, Einsatz von Sozialpädagogen.

9. Aufgliederung der Schule in "mini-schools" (S. 92).
10. Team teaching
11. Elternarbeit

In diesem Katalog dürften die wesentlichen Vorschläge zur Realisierung Sozialen Lernens, die in der Literatur zu finden sind, enthalten sein.

In seinen neueren Arbeiten hat Schreiner seine Vorstellungen in Richtung auf eine "demokratische Kollektivpädagogik" verschärft und sich damit dem Konzept des "Strategischen Lernens" (Rolff u.a. 1974) angenähert. Erreicht werden soll die freiwillige kollektive Selbstdisziplin der Schüler,

> "- die auf der Einsicht basiert, daß die menschlichen Verhältnisse im Großen wie im Kleinen nur dann humanisiert werden können, wenn ihre Veränderung kollektiv angestrengt wird;
> - die sie deshalb befähigt, momentane individuelle Bedürfnisse zugunsten eines angestrebten gemeinsamen Zieles zurückzustellen;
> - die ihre Eigeninitiative aber deswegen nicht hemmt, wohl aber in den Dienst gemeinsamer zielorientierter Anstrengungen stellt und von daher motiviert."
> (1975a, S. 17; s.a. 1975b; zum Disziplinverständnis Schreiners vgl. a. Lotz 1974)

Die Maßnahmen, mit denen dies erreicht werden soll, entsprechen weitestgehend den oben genannten.

Mit dieser theoretischen Akzentverschiebung deutet Schreiner ein Verständnis Sozialen Lernens, das sich deutlich gegen die Vermittlung kurzfristiger Glückserlebnisse wendet, an. Wichtig ist hieran, daß die Illusion aufgegeben wird, langfristige Veränderungen im Interesse der Schüler müßten oder könnten immerzu Spaß machen und praktisch nebenbei erreicht werden. Die Einrichtung von Spielecken, Selbsterfahrungsgruppen und Clubs mag zu einer psychischen Stabilisierung der Schüler und zur Erweiterung sozialer Beziehungen beitragen; ohne langfristige Perspektive, die den Ursachen aktueller Schwierigkeiten Rechnung trägt, bleiben sie jedoch weitgehend folgenlose Unterhaltung. Die Befähigung der Schüler zu einer Arbeit an der 'Humanisierung' gesellschaftlicher Verhältnisse kann nicht allein durch die Vermittlung von Glückserlebnissen erreicht werden, sie muß vielmehr die Erweiterung der (kollek-

tiven) Selbstdisziplin oder Selbstkontrolle einschließen. Schreiner vereinfacht diesen Vorgang jedoch, wenn er unterstellt, daß die Zurückstellung individueller Bedürfnisse schon weitgehend durch die Einsicht in die Notwendigkeit kollektiven Handelns gefördert werde. Notwendig ist darüber hinaus die Befähigung des Schülers zu individuell selbstkontrolliertem Verhalten und in einem nächsten Schritt zu kollektiver Selbstkontrolle.

An anderer Stelle (Teil 5.) werde ich den Versuch machen, ein Handlungskonzept Sozialen Lernens zu skizzieren, das die Förderung der Selbstkontrolle zum Ziel hat.

Im folgenden eine kurze Zusammenstellung der wesentlichen Aspekte der im letzten Teil behandelten Arbeiten:

- Die BRD wird als ein von antagonistischen Interessen bestimmtes Gesellschaftssystem beschrieben.
- Die Schule als ein Subsystem dieser Gesellschaft übernimmt wesentliche Reproduktionsfunktionen dieser Gesellschaft, deren grundlegende Widersprüche im Binnenraum des Subsystems Schule deutlich werden.
- Eine erfolgreiche Veränderung des Systems Schule muß den gesellschaftlichen Funktionen der Schule Rechnung tragen.
- Eine 'Humanisierung' der Gesellschaft vom Subsystem Schule aus ist nicht möglich, Schule kann jedoch einen Teil der Voraussetzungen erbringen, die die Individuen zur Arbeit an der Veränderung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse befähigen.
- Ziel Sozialen Lernens ist die Befähigung des psychisch stabilisierten Individuums zur kollektiven Interessenartikulation und -durchsetzung. Das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum ist dialektisch; eine Konzeption, die auf die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse abzielt, muß als integriertes Element die zunehmende Befähigung der Menschen zur Realisierung 'entfalteterer' Lebensformen enthalten.
- Eine Förderung Sozialen Lernens ist am ehesten im Projekt

möglich. Kollektiv selbstproduzierte Erfahrungen sollen dem Schüler die (gesellschaftlichen) Bedingungen seiner Existenz erfahrbar machen und ihn zu ihrer Veränderung motivieren und befähigen.

- Voraussetzungen für eine Förderung Sozialen Lernens in Projekten sind Veränderungen der institutionellen Organisation von Lernprozessen (u.a. Stundenpläne, rechtliche Regelungen, bauliche Veränderungen, Veränderung der Mitarbeiterstruktur).

Insgesamt bleiben die Vorstellungen von den Zielen (welches Endverhalten der Schüler soll erreicht werden?) Sozialen Lernens vage, die Hinweise für eine Förderung Sozialen Lernens auf Rahmenbedingungen beschränkt (Gruppenarbeit, Bildung von Kollektiven, Team Teaching, Projekte, Elternarbeit). Aussagen darüber, wie innerhalb dieses Rahmens bestimmte soziale Qualifikationen der Schüler erreicht werden können, fehlen. Daß das Verhalten der Lehrer, Sozialpädagogen und Schulpsychologen den Zielen Sozialen Lernens angemessen sein sollte, wird zwar angedeutet, Aussagen über wünschenswerte Verhaltensmuster gehen jedoch über allgemeine Hinweise nicht hinaus.

Ob nun von Hentig allgemeine Lernziele für die neue Schule aufstellt und die Schule als Erfahrungsraum fordert oder Rolff u.a. das Konzept des Strategischen Lernens entwickeln, gemeinsam ist ihnen, daß sie erst einen allgemeinen Begründungszusammenhang Sozialen Lernens liefern, die Frage der Realisierung aber bis auf allgemeine Andeutungen aussparen. Es ist bei dieser Praxisferne der Diskussion nicht verwunderlich, wenn Schreiner über die Lehrer der Robert-Bosch-Gesamtschule schreibt: "'Soziales Lernen' ist für die RGB-Lehrer (RBG !) kein unbekannter Begriff, allerdings aber auch kein Begriff, der auf der praktisch-pädagogischen Ebene eine große Rolle spielt." (1974, S. 83; vgl. Projektgruppe SIGS 1975) Nach den vorliegenden Berichten von anderen Gesamtschulen dürfte diese Feststellung auch für die meisten anderen Gesamtschulen Gültigkeit haben.

Die Praktiker sind in diesem Stadium der Diskussion darauf verwiesen, die vorliegenden Konzepte zu sichten, ohne hier jedoch konkrete Hinweise für die Praxis Sozialen Lernens zu finden (Olbrich 1975; Kongreßbericht der GGG 1974, S. 10ff). Auch die in letzter Zeit vermehrt veröffentlichten Übersichtsreferate erbringen im günstigsten Fall eine Klärung der bisher vertretenen Positionen, im ungünstigsten Fall durch unwesentlich neue Akzentuierung eine weitere Verwirrung, jedenfalls aber keine Hilfen für die, die Soziales Lernen in der Praxis möglich machen sollen.[1]

Im folgenden soll auf zwei Aspekte Sozialen Lernens eingegangen werden, zu denen Konkretisierungen für eine Praxis Sozialen Lernens vorliegen: dabei handelt es sich einmal um die Organisation von Lerngruppen, zum anderen um ein Unterrichtskonzept, das die soziale Interaktion zum Gegenstand des Unterrichts macht (die den gleichen Aspekt behandelnde Arbeit von Grundke wurde schon in Teil 4.3. besprochen). Auf die Frage, wie Soziales Lernen in den einzelnen Fächern Gegenstand oder Medium des Unterrichts sein kann, kann hier nicht eingegangen werden, erste Anhaltspunkte liefern hier die Arbeiten von Nyssen (1974), Neander (1974), Preuss-Lausitz u.a. (1976b) (allerdings betonen diese Arbeiten mehr das politische als das Soziale Lernen).

4.5. Soziales Lernen als Problem der Sozialen Organisation

4.5.1. Das school-in-school-System

Das Konzept der 'mini-school' in der Gesamtschuldiskussion ist nicht zu verwechseln mit dem bei von Hentig dargestellten und kritisierten Modell (1971, S. 101). Gemeint sind nicht "kleine, kleinste, selbstverwaltete Schuleinheiten" (S. 101)[2],

---

[1] Vgl. Hielscher 1975; Lorenz 1974; Kassner/Gralki 1975; Kassner 1974; Claussen 1974; Fritz 1976 (mir scheint, daß Fritz bisher weniger eine Dokumentation der Diskussion zum Sozialen Lernen als eine Dokumentation seiner eigenen Arbeiten vorgelegt hat).

[2] Die zitierte Stelle ist im Original hervorgehoben.

gemeint ist damit vielmehr eine Gliederung des Systems Gesamtschule in relativ stabile Subsysteme. Damit sollen die Vorteile der Großorganisation (z.B. Mediothek, Sportanlagen, Kommunikationszentrum, breit gefächertes Angebot) mit denen der kleinen Einheit (stabile Bezugsgruppe, Intensivierung sozialer Beziehungen) verbunden werden. Nach dieser Vorstellung werden soziale Einheiten von ca. 150 Schülern, die den Jahrgangsstufen entsprechen, mit jeweils eigenen Unterrichtsräumen und Freizeitbereichen zusammengefaßt (Mühe 1973; s.a. Schreiner 1974, S. 92f). Diese Jahrgangs-mini-school besteht aus ca. 10 Tutorengruppen, die jeweils von einem Lehrer oder Sozialpädagogen betreut werden. Während den Jahrgangsstufen jeweils bestimmte Sozialpädagogen zugeordnet werden, ist dem Beitrag nicht klar zu entnehmen, ob die Lehrer über ihre Tutorenaufgabe hinaus auch ihren Unterricht nur auf dieser Jahrgangsstufe abhalten sollen. Dieser Gedanke liegt dem 'Team-Kleingruppen-Modell' (Projektgruppe SIGS 1975) zugrunde.

4.5.2. Das Team-Kleingruppen-Modell

Die organisatorische Einheit ist eine Gruppe von 90 Schülern. "Der Großgruppe von 90 Schülern wird eine fachübergreifend zusammengesetzte, konstante Gruppe von 6 bis 7 Lehrern ('Team') fest zugeordnet. Dieses Team plant und organisiert den Unterricht dieser 90 Schüler gemeinsam (ggf. unter Mitwirkung der Schüler) und führt ihn gemeinsam durch, wobei in der Regel jeweils 3 bis 4 Lehrer zur gleichen Zeit unterrichten." (Projektgruppe SIGS 1975, S. 204). Dabei soll sichergestellt werden, daß für jedes zu unterrichtende Fach zumindest ein Lehrer die notwendige Qualifikation besitzt. Möglicherweise niedrigere Fachkompetenz gegenüber dem herkömmlichen Unterricht wird bewußt in Kauf genommen. "Es wird erwartet, daß die Nachteile bezüglich der Fachkompetenz durch die intensiveren sozialen und pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern aufgewogen werden." (S. 205) Diese Großgruppe kann nun nach Bedarf unterteilt werden:

- Kerngruppe (30 Schüler = 5 Lerngruppen)
- Tutorengruppe (15-18 Schüler = 3 Kleingruppen)
- Kleingruppe (5-6 Schüler)
- Einzelarbeit (S. 205f)

Lediglich die Zuordnung der Schüler zu einer Tutorengruppe soll über eine längere Zeit konstant sein, während die Schülerzusammensetzung der anderen Gruppen nach den jeweiligen Gegebenheiten variieren kann.

Nicht beabsichtigt ist die Unterrichtung einer Schülergruppe von einem fachlich nicht qualifizierten Lehrer, vielmehr soll im Team die Betreuung jeweils von entsprechend qualifizierten Lehrern angeleitet werden.

Voraussetzung für eine flexible Gruppierung der Schüler ist ein für die Großgruppe ausreichender Großraum.

Offensichtlich ist, daß neben den verbesserten Möglichkeiten z.B. zur Interaktion und Bildung von Sympathiegruppen, Teamteaching und Projektarbeit auch eine Vielzahl von Problemen berücksichtigt werden muß: Interaktionsprobleme (Schüler, Lehrer), curriculare Probleme, bauliche Voraussetzungen, personelle Voraussetzungen (S. 210ff). Abgesehen von allen anderen Schwierigkeiten dürfte ein wesentliches Problem die bisherige Qualifizierung der Lehrer sein, die diesem Vorhaben genau entgegengesetzt ist. Von einer Qualifizierung im Sinne der Entwicklung sozialer Kompetenz kann im Rahmen der Hochschulausbildung der Lehrer keine Rede sein. Wenn die Lehrer über soziale Kompetenz verfügen, dann besitzen sie sie "nicht wegen, sondern trotz ihrer Ausbildung und Praxiserfahrung." (S. 218) Blieb den Lehrern in der bisherigen Praxis zumindest der Rückzug auf ihre Fachkompetenz, so ist das in diesem veränderten Modell kaum möglich. Mir erscheint es ausgesprochen zweifelhaft, ob es gelingen kann, die fehlenden Qualifikationen "im Vollzug zu erwerben" (S. 212).

Gegenwärtig dürften die Möglichkeiten zur Realisierung dieses Modells allein schon dadurch begrenzt werden, daß Großräume bzw. variable Räume Voraussetzung sind, die nicht an allen Gesamtschulen in ausreichender Zahl vorhanden sind.

Weiterhin wäre zu klären, ob den oft berichteten Mängeln des Großraums (hoher Geräuschpegel, Konzentrationsschwierigkeiten) (b:e 1973, S. 24ff; Lorentz/Metzler 1973; Mastmann 1975, S. 23, 176f) abzuhelfen ist, und - sollte dies nicht der Fall sein - ob die Mängel durch die erwarteten Vorteile aufgewogen werden.

4.5.3. Das Kleingruppenmodell

Mit dem 'Kleingruppenmodell' ist hier ein Entwurf der Arbeitsgruppe "Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung" der GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule) gemeint, das sie auf den Kongressen in Kassel 1974 und Wetzlar 1975 vorgestellt hat.

Ausgangspunkt ist die Kritik latenten sozialen Lernens, insbesondere der Fachleistungsdifferenzierung. Da bei der Kritik bestehender Konzepte Sozialen Lernens und bei dem Entwurf eines veränderten Konzepts der Ansatz von Rolff u.a. teils wörtlich, teils sinngemäß übernommen wird, kann auf eine Darstellung verzichtet werden.

Zur Begründung des Kleingruppenmodells heißt es dann:

> "Erziehung zum solidarischen Handeln bedarf der Entwicklung einer emotional-stabilen (angstfreien, aggressionsarmen) Persönlichkeit. Diese emotionale Stabilisierung läßt sich nur erreichen, wenn sich das Individuum in einem konstanten sozialen Gefüge bewegt, in dem es sein eigenes Verhalten erproben und an den Wirkungen überprüfen kann. Nur in einem konstanten sozialen Gefüge ist es möglich, stabile Verhaltenserwartungen zu entwickeln. Diese zuverlässige Einschätzung der Wirkung des eigenen Verhaltens ermöglicht es, Verhalten zu variieren und zielgerichtet zu handeln." (AG Soziale Organisation 1974, S. 60f)

Die Unterrichtsorganisation soll sowohl Individualität wie auch Kollektivität entwickeln. Folgende Bedingungen der Kleingruppe, die emanzipatorischem sozialen Lernen förderlich sein sollen, werden u.a. genannt: höhere Aktivität, Meinungsaustausch, gemeinsame Lösungsfindung (1974, S. 62f). Als wichtige Unterrichtsvariable werden Gruppenbildung, Lehrerverhalten, Kommunikative Techniken, Lerngegenstände und

Leistungsbeurteilung (S. 66ff) angeführt.

Hilfen für die Praxis sollen ein Raster für Analyse und Planung des Unterrichts, ein Positiv- und Negativkatalog zur kommunikativen Kompetenz, Vorschläge für Medieneinsatz und Stundenplangestaltung geben. 30-35 Schüler bilden eine Gruppe, Unterteilungen erfolgen nach den jeweiligen Bedingungen.

Im zweiten Teil des Arbeitspapiers werden die Funktionen verschiedener Sozialformen des Unterrichts(Einzelarbeit, Programmierter Unterricht, Partnerarbeit, Frontalinformation, Unterrichtsgespräch), Fragen der Lehrerkooperation und der Lernkontrolle behandelt.

Wenn mir auch die Auflistung der verschiedenen Sozialformen (vgl. etwa Kösel [4]1974) keinen hohen Informationswert zu haben scheint, da das praktische Problem wohl weniger darin bestehen dürfte, daß Lehrer nicht wissen, was man alles machen könnte, sondern eher darin, daß sie nicht wissen, wie es zu machen ist, oder ihnen das nötige Verhaltensrepertoire fehlt, so dürfte doch in den Arbeitspapieren eine Vielzahl von Hilfen für eine Realisierung Sozialen Lernens enthalten sein.

Eine grundsätzliche Frage muß allerdings - auch zu den anderen Gruppenkonzepten - gestellt werden: Wenn die Schüler durch den bisherigen Unterricht an entfremdetes Lernen gewöhnt werden, Zufriedenheit und Erfolg nur in der Konkurrenz erleben (usw.), wie kommt es dann, daß eben diese Schüler kooperativ, solidarisch, emanzipiert (usw.) agieren, wenn man sie zu einer Gruppe zusammenführt? Oder, verschärft: Ist die Gruppe das Allheilmittel gegen soziale Übel?

Um es zu konkretisieren: Da heißt es: "Lehrer und Schüler müssen dafür sensibel sein,..." Oder: "Ebenso müssen Lehrer und Schüler darauf achten,..." (AG Soziale Organisation 1975, S. 151). Wie wird der Lehrer/Schüler sensibel, wie lernt er, auf bestimmte Dinge zu achten? Geschieht das automatisch in der Gruppe oder kann/muß man es üben? Wenn man nicht in revidierter Form (Gruppe statt Individuum) dem Glauben an die

selbstheilenden Kräfte im Individuum verfallen will, die sich entfalten, wenn die Bedingungen geeignet arrangiert werden ("Pflänzchenideologie", Keupp/Bergold 1972, S. 124), dann muß gesagt werden, auf welche Weise das Individuum (die Gruppe) befähigt wird, bestimmte Dinge zu tun oder zu erkennen. Z.B. sollen die Schüler lernen, in der Gruppe zu diskutieren, ohne sich gegenseitig zu blamieren, zu unterdrücken, zu ignorieren. Wie lernt die Gruppe das erwünschte Verhalten? Denkbar wären z.B. die folgenden Verfahrensvorschläge: 1. Man wartet (wenn man kein Vertrauen in die Selbstheilungskräfte der Gruppe hat, wird man eher erwarten, daß die Schüler auf Grund ihrer Lerngeschichte lernen, sich gegen andere durchzusetzen). 2. Man steuert die Gruppenzusammensetzung so, daß einflußreiche Modelle für das erwünschte Verhalten in der Gruppe sind (das setzt voraus, daß einige Schüler schon über das erwünschte Verhalten verfügen und dies gerade die Schüler sind, die bei ihren Mitschülern besonders anerkannt sind). 3. Der Lehrer teilt den Schülern mit, wie sie sich verhalten sollen (stabilisierte Verhaltensweisen werden in der Regel nicht allein durch Appelle geändert). 4. Der Lehrer bietet den Schülern ein Modell für das erwünschte Verhalten (gut, aber wie lernt es der Lehrer?). 5. Man führt eine gruppendynamische Übung durch (ein möglicher Ansatz). 6. Man führt mit beliebten Schülern ein Rollenspiel durch, in dem modellhaft verschiedene Verhaltensweisen dargestellt werden (ein weiterer möglicher Ansatz). 7. Der Lehrer verstärkt selektiv erwünschtes Verhalten (möglich, aber nur dann wünschenswert, wenn die Lehrerzentrierung ‹wie?› allmählich abgebaut wird). Diese Aufzählung ließe sich noch um einige Punkte vermehren, denkbar wären auch Kombinationen verschiedener Maßnahmen, ich hoffe jedoch auch so deutlich gemacht zu haben, worauf bisher kein vorliegendes Konzept Sozialen Lernens eine Antwort gibt. Ich möchte unterstellen, daß in allen bisher diskutierten Ansätzen mitgedacht ist, daß der Lehrer in irgendeiner Weise den Lernprozeß fördert, es finden sich aber kaum Hinweise, wie der Lehrer welches

Verhalten der Schüler fördern kann/soll. Im Arbeitspapier der AG Soziale Organisation findet sich z.B. unter "Lehrerverhalten" die Feststellung: "Lehrer verhindert Dominanz einzelner Schüler" (1974, Raster ohne Seitenzahl, zwischen S. 66 u. 67) Frage: Wie macht der Lehrer das? Um zu einem praktikablen Konzept Sozialen Lernens zu kommen, muß der Versuch unternommen werden, auf diese und ähnliche Fragen Antworten zu finden.

4.6. "Unterricht als soziale Situation" (Heinze 1976)

Diese Überschrift - Titel des Buches von Heinze - deutet eine veränderte Perspektive gegenüber den bisher behandelten Beiträgen an: wurde in diesen Arbeiten Soziales Lernen weitgehend unter dem Aspekt der Sozialen Organisation behandelt, versteht demgegenüber Heinze die Frage nach einer Förderung Sozialen Lernens als eine Frage nach den im Unterricht stattfindenden Kommunikationsprozessen und ihrer Veränderung.

Der Ansatz Heinzes läßt sich zu den in dieser Arbeit an anderer Stelle aufgenommenen (Teil 3.) Ansätzen folgendermaßen in Beziehung setzen: Die Institution Schule läßt sich - ähnlich wie z.B. Gefängnisse und psychiatrische Kliniken - als 'totale Institution' (Goffman), also als ein Ort beschreiben, an dem das Individuum Fremddefinitionen seiner Identität in so starkem Maße ausgeliefert ist, daß eine Selbstdarstellung in weitestgehendem Maße gegenüber einer Darstellung der ihm angesonnenen Identität zurücktreten muß. Innerhalb der durch den spezifischen Charakter der Institution weitgehend bestimmten Beziehungsstruktur (vgl. Tillmann 1976a; Watzlawick u.a. [4]1974) nimmt die Interaktion der Individuen weitgehend ritualistischen Charakter an (Wellendorf 1973a/b; Goffman 1973). Gegenüber der institutionell abgesicherten Definitionsmacht des Lehrers besteht für die Schüler nur ein sehr eingeschränkter Spielraum zur Selbstdarstellung und zum Signalisieren von Situationsdefinitionen. Dies kann überwiegend nur in verzerrter Form geschehen, dabei bedienen sich die Schüler bestimmter "inter- bzw. intrapersonaler Taktiken" (Heinze-

Prause/Heinze 1974b, S. 267).

Heinzes Anliegen ist es nun, den Schülern diese Taktiken bewußt und damit gezielt verfügbar zu machen.

> "Dieser theoretische Ansatz versteht Unterricht als Kommunikations- und Interaktionsprozeß und orientiert sich am Ziel, Schüler zu zunehmender Selbststeuerung ihrer Lernprozesse, zur Mitbestimmung im Unterricht sowie zu bewußter Gestaltung ihrer Sozialbeziehungen innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu befähigen. Er beruht auf einem Innovationskonzept (Handlungsforschung), in dem Forschung als integrierender Bestandteil der schulischen Veränderungsprozesse verstanden wird." (Heinze 1976, S. 10)

Um Heinzes Vorgehen hinreichend beurteilen zu können, sind einige kurze Anmerkungen zum Konzept der Handlungsforschung notwendig:

"Es scheint mir, als ob - sofern es das Verständnis konkreter menschlicher Verhältnisse anbelangt - das überall gleich Gültige letztlich das Gleichgültige sein könnte." (Holzkamp 1972, S. 64) Dieser Satz ist auf die Forschungspraxis der Psychologie gemünzt, kann aber ebenso auf die Unterrichtsforschung bezogen werden (vgl. Heinze u.a. 1975). Gemeint ist damit: Der Forscher untersucht mit einem immer verfeinerteren Instrumentarium immer reduziertere Ausschnitte von Realität, sein zentrales Bemühen besteht darin, Störfaktoren in weitestmöglichem Maße auszuschließen.[1] Diese Störfaktoren, die einerseits eine Rückführung von Veränderungen der abhängigen Variablen auf die Manipulationen des Forschers in Frage stellen, beinhalten aber andererseits die historisch-gesellschaftlichen Elemente des Untersuchungsgegenstandes. Insofern erlauben die Resultate so beschaffener Forschung, genau genommen, nur Aussagen über einen aller historisch-gesellschaftlichen Bezüge entkleideten Gegenstand, der s o in der 'Realität' nicht existiert.

---

[1] Hier sind im weiteren Kontext die Ausführungen von Heinze u.a. zum Geltungsbereich empirisch-statistischer Untersuchungen beachtenswert (S. 65ff, bes. S. 86f). Heinze u.a. machen deutlich, daß deren Geltung nicht nach der Erfüllung der Gütekriterien allein bestimmt wird, sondern abhängig ist von der Macht gesellschaftlicher Gruppen. Als Illustration dazu: Raschert 1974; Schlömerkemper 1976b.

Die Interaktion zwischen Forscher und Erforschtem ist stark reduziert. Die Beziehung definiert den Erforschten als unwissendes und unmündiges Objekt, dem der omnipotente Forscher als einzig 'Lernberechtigter' gegenübertritt (Heinze u.a. 1975, S. 17ff).

Als wesentliche "Merkmale aktivierender Sozialforschung" nennen Heinze u.a. demgegenüber:

"1. Aktivierende Sozialforschung betrachtet die Sinndeutung, die die Praktiker einer sozialen Lebenswelt geben, als verbindlichen Ausgangspunkt der Untersuchungstätigkeit."

"2. Aktivierende Sozialforschung thematisiert den situativen und subjektiven Kontext gesellschaftlicher Prozesse."

"3. Aktivierende Sozialforschung konstituiert einen praxisgebundenen Diskurs über eine soziale Lebenswelt." (S. 42ff)[1]

Heinze geht nun so vor, daß er im Sinne der Handlungsforschung im schulischen Kommunikationsfeld, das er mit Hilfe der Kommunikationstheorie beschreibt (vgl. Watzlawick [4]1974), spezifische Formen von Schülertaktiken zu ermitteln und kategorisieren versucht. In einer Fallstudie wird weiterhin der Versuch gemacht, die Taktiken der Schüler zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Die Zielsetzung formuliert Heinze so:

> "Als oberstes - fächerübergreifendes - Ziel schulisch organisierten Lernens akzeptiere ich, daß die Schüler 'zur Teilnahme an der produktiven Gestaltung gesellschaftlicher Realität' (vgl. Hessische Rahmenrichtlinien: Gesellschaftslehre, S. 7) zu qualifizieren sind, und verstehe dies als Aufforderung, sie zur Selbst- und Mitbestimmung zu befähigen, um damit die Voraussetzungen für eine 'optimale Teilhabe des Einzelnen an gesellschaftlichen Prozessen' (ebd., S. 2) zu schaffen. Diese Leitvorstellungen bedingen Unterrichtsformen, die 'bewußtes Lernen' als methodisches Grundprinzip ernstnehmen und konkretisieren." (1976, S. 31)

---

[1] Die zitierten Stellen sind im Original hervorgehoben.

Und weiter:

"-Die Erfahrungen der Schüler sollten Ausgangs- und Endpunkt selbstbestimmten Lernens sein. Das setzt voraus, daß jeder Schüler lernt, sich seine Kenntnisse selber oder in der Gruppe zu erarbeiten und seine Urteile möglichst eigenständig zu bilden." (S. 31)

"-Da Lage- und Konfliktbewußtsein sowie soziologische Phantasie der Schüler in der Regel wenig ausgeprägt sind, bedarf es theoretischer und methodischer Überlegungen, wie Schüler zur Selbstbestimmung und Selbstorganisation von Lernzielen bzw. -prozessen motiviert und wie diese Prozesse vorbereitet, unterstützt und stabilisiert werden können." (S. 31f)

-Die Analyse von Kommunikationsstrukturen und ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit muß sich den "Sprach- und Denkformen" der Schüler anpassen (S. 32).

"-Die Aufgabe des Lehrers zielt auf die planvolle Anleitung zur Selbsttätigkeit und Selbstorganisation von selbstbestimmtem Lernen in Richtung auf das durch kollektive Arbeit und solidarisches Handeln erreichbare Ziel: die Verbesserung sowohl seiner eigenen Lage als auch der Lernbedingungen der Schüler, d.h. auf den Abbau von Herrschaftstrukturen in der Schule." (S. 32)

-Notwendig ist ein nicht-autoritärer Gesprächsstil des Lehrers.

"-'Bewußtes Lernen' isoliert die Probleme der Schüler nicht voneinander, sondern versucht sie als überindividuelle zu verdeutlichen." (S. 32)

Als problematisch erweist sich im weiteren Verlauf die Klassifikation von Taktiken. Der Satz: "Man expliziert das, was sich verkürzt (...) in einer Geste, die eine spezifische interpersonale Bedeutung hat, niederschlägt " (S. 122) läßt die Aufgabe leichter erscheinen, als sie ist. Denn - darauf weist auch Heinze hin - jede Geste ist in höchstem Maße vieldeutig (z.B. je nach materiellen und sozialen Situationsgegebenheiten, Befindlichkeit der agierenden Person), so daß eine Klassifizierung immer nur ein sehr bedingt zutreffendes Raster darstellen kann. Es darf allerdings angenommen werden, daß als Diskussionsanreiz im Unterricht eine nur bedingt zutreffende Beschreibung und Klassifizierung von Taktiken durchaus zureichend ist, da es hier ja nicht um eine letzte Genauigkeit, sondern um die Sensibilisierung der Schüler für nicht vollständig bewußt ablaufende Prozesse geht.

Das von Heinze beschriebene Unterrichtsprojekt 'Schülertaktiken' (s.a. Heinze-Prause/Heinze 1974a) thematisiert Disziplinprobleme. Die leitende Frage lautet: "Was bedeutet das 'Stören' im Unterricht für die Schüler als Ausdruck und Möglichkeit der Bewältigung ihrer Probleme? Ziel des Unterrichtsprojekts ist es, Lehrer und Schüler für die verschiedenen Bedeutungen, die 'Störungen' im Unterricht haben können, zu sensibilisieren." (1976, S. 160) Das wird mit Hilfe von Fragebogen, Rollenspielen, einer Bildergeschichte und Diskussionen der jeweiligen Ergebnisse und Erfahrungen versucht.

Heinze stellt mit seiner Arbeit e i n mögliches Konzept zur Beschreibung dessen, was im Unterricht passiert, vor. Es ist jedoch fraglich, ob in diesem Rahmen auch eine Veränderung der diagnostizierten Verhaltensweisen möglich ist. Verhaltensändernde Wirkungen einer Problematisierung inter- und intrapersonaler Taktiken wären noch zu belegen. Eine Sensibilisierung für bislang nicht vollständig bewußt ablaufende Prozesse dürfte plausibel sein, das gilt aber mit mehr oder weniger starken Einschränkungen für alle Ansätze, die Interaktionsprozesse in einem für die Schüler neuartigen Zusammenhang darstellen oder erst auf vorher unbeachtete Dimensionen aufmerksam machen (das kann z.B. durch die Einschätzung von Lehrer/Schüleräußerungen nach bestimmten Kategorien geschehen, das ist auch durch die 'Aufdeckung' unbewußter Mechanismen möglich, wie Grundke es versucht), die Umsetzung dieser veränderten Sicht in verändertes Verhalten muß jedoch für jedes dieser Verfahren erst belegt werden.

Auf zwei Probleme weist Heinze selbst hin:

1. "Es ist durchaus möglich, daß durch das Projekt die 'Gegenmacht' der Schüler abgebaut wird, d.h., daß die Schüler sich einer Verteidigungsmöglichkeit begeben, wenn sie ihre Taktiken des Überlebens offenbaren."
2. "Außerdem ist es möglich, daß dadurch, daß die Schüler ihre eigenen, vom Unterricht ablenkenden, Taktiken zurück-

halten und sich aufgrund eines moralischen Postulats - man darf den Lehrer oder die Mitschüler nicht mehr ärgern, sie sind ja nicht wirklich gemeint - wohlverhalten, ihr Verhalten sehr stark verunsichert wird. Falls sie aber die Taktiken weiter verwenden, werden sie dies zukünftig mit Schuldgefühlen tun." (S. 174)

Mit diesem letzten Punkt ist ein ernstzunehmendes Problem angesprochen: Heinze will erreichen, daß die Schüler befähigt werden, die ihnen bewußt gemachten Taktiken gezielt einzusetzen. Nun wird aber in der Kommunikationstherapie (Watzlawick u.a. ^{4}1974; Mandel u.a. 1971), aufbauend auf der Kommunikationstheorie der Palo Alto-Gruppe, die Heinze zur Beschreibung der Kommunikationsstruktur benutzt, eben das von Heinze angewandte Verfahren benutzt, um bestimmte interpersonelle Taktiken zu eliminieren. Das Verfahren nennt sich dort 'Symptomverschreibung' und hat folgendes Prinzip: "Ein Symptom ist eine spontane Verhaltensform, so spontan, daß selbst der Patient es als etwas Unbeherrschbares empfindet." (Watzlawick u.a. ^{4}1974, S. 220f) "Wenn (...) ein Therapeut seinem Patienten vorschreibt, sich symptomatisch zu verhalten, so verlangt er spontanes Benehmen und erwirkt durch diese paradoxe Aufforderung eine Verhaltensänderung des Patienten." (S. 221f; vgl. Mandel u.a. 1971, S. 270ff)

Wenn Heinze davon ausgeht, daß die von den Schülern gezeigten Taktiken in der Regel nicht bewußt, d.h. spontan sind, und nun von ihnen verlangt, diese Taktiken bewußt einzusetzen, entspricht dies genau dem genannten Prinzip.

Bei Mandel und Mandel (1971) finden sich folgende Ausführungen:

> "Der therapeutische Gewinn solcher Techniken liegt vor allem in folgendem:
> - Eine umfassendere Selbstwahrnehmung wird möglich. Durch absichtliches Agieren werden Verhaltensweisen oft erst deutlich bewußt.
> - Rigide Regeln einer Partner- oder Familienbeziehung können durchbrochen werden (indem sie etwa durch die Methode der 'Symptomverschreibung' ad absurdum geführt werden).
>
> Oft wird mit diesem Vorgehen schon eine teilweise Änderung erzielt." (S. 270)

Wenn Heinze also den Schülern den bewußten Einsatz der Taktiken ermöglichen will, dürfte möglicherweise dies Vorgehen genau das Gegenteil erreichen.

Bedeutsam erscheint mir an Heinzes Arbeit, daß hier - im Gegensatz zu den meisten anderen Arbeiten - Verhaltensweisen der Schüler, die sonst allzu schnell als Disziplinschwierigkeit klassifiziert werden, als Versuche, die gegebenen Lern- und Interaktionsbedingungen aushaltbar zu machen, ernstgenommen werden. Es wird deutlich, daß diese Taktiken durchaus sinnvolle Reaktionen auf die bestehenden Lern- und Interaktionsbedingungen darstellen können, eine Behebung von Disziplinschwierigkeiten also nicht nur 'am Individuum' denkbar ist (darauf wird noch einzugehen sein).

4.7. Zusammenfassung

Im folgenden soll die Diskussion vorliegender Arbeiten zum Sozialen Lernen zusammengefaßt werden. Auf Grund der bisherigen Entwicklung ist eine getrennte Behandlung von Praxisberichten und theoretischen Arbeiten sinnvoll. Leitfaden sollen die folgenden Fragen sein:

- Welche gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen Sozialen Lernens werden berücksichtigt?
- Welche Ziele Sozialen Lernens werden angegeben?
- In welchen (Lern-)Bereichen soll Soziales Lernen stattfinden?
- Durch welche Maßnahmen (materiell, personell) soll Soziales Lernen gefördert werden?

4.7.1. Praxisberichte

Ansätze zur Verwirklichung Sozialen Lernens wurden durchgängig als Reaktion auf Fehlentwicklungen innerhalb der Gesamtschule entwickelt. Zu einem Zeitpunkt, da negative Folgeerscheinungen einer einseitigen Betonung organisatorisch-curricularer Reformen in Form von Disziplinschwierigkeiten und einer verschärften Beziehungslosigkeit der Schüler deutlich wurden, nahm die Beachtung sozialerzieherischer Maßnahmen

zu. Aus dieser Notsituation heraus wurden Ansätze entwickelt, die sehr deutlich geprägt sind von dem Bemühen, aktuelle Schwierigkeiten aufzufangen.

Eine Reflexion der gesellschaftlichen Funktion der Schule und der Gesamtschulreform fehlt weitgehend, die in der Gesamtschulpraxis deutlich werdenden Fehlentwicklungen werden nicht als strukturell angelegt erkannt. Da die Bedingungsfaktoren der praktischen Arbeit nicht erkannt werden, bleibt die Vorstellung von einer Emanzipation der Schüler, wie sie sich in den meisten Arbeiten findet, eine vage Hoffnung.

Eine Diskussion wesentlicher Dimensionen einer wünschenswerten persönlichen Entwicklung findet nicht statt. Die den vorliegenden Arbeiten zugrunde liegenden Vorstellungen 'entfalteter' Persönlichkeit werden (mit Ausnahme der Arbeit Grundkes) nur unzureichend expliziert. Da die behandelten Arbeiten an konkreten Disziplinproblemen ansetzen, wäre zu erwarten, daß deutlich gemacht würde, wonach sich bestimmt, was ein Disziplinproblem, was eine 'Verhaltensstörung' ist. Offensichtlich erfolgt diese Einschätzung nach den Erfordernissen einer nicht näher begründeten Praxis und common-sense-Theorien über 'Normalität' und 'Abweichung'.

Die Ziele Sozialen Lernens sind überwiegend sehr vage und auf Grund fehlender Aussagen zum zugrunde liegenden Gesellschaftsverständnis inhaltlich ambivalent. Die Zielsetzungen reichen von größerer Schulfreude über Selbstverwirklichung, Entwicklung von Identität, Solidarität und Kooperativität bis zur Emanzipation. In den Praxisberichten zum Sozialen Lernen erscheinen diese Formeln mehr als Überschriften für die praktische Arbeit, weniger als Kurzformel für ein dahinterstehendes ausgearbeitetes Konzept. So stehen diese Formeln weitgehend unvermittelt neben praktischen Aktivitäten, deren Sinnhaftigkeit selten begründet, aber häufig als selbstverständlich unterstellt wird.

Die praktische Arbeit hat sich bezeichnenderweise bisher auf den außerunterrichtlichen Bereich konzentriert (Freizeit, Tutorenstunde). Sofern diese Beschränkung als problematisch erkannt wird, wird sie in der Regel mit dem

Hinweis auf praktische Hindernisse gerechtfertigt, die einer Förderung Sozialen Lernens im Unterricht entgegenstehen (Leistungsdruck, fehlende soziale Kompetenz der Lehrer usw.). Es wird nicht untersucht, ob eine Arbeit, die die übereinstimmend im Unterrichtsbereich vermuteten Verursachungsfaktoren des Problemverhaltens unverändert läßt, mehr erreichen kann, als diese Bedingungen erträglicher zu machen.

Berichte über die Förderung Sozialen Lernens im Unterricht liegen nur vereinzelt vor und befassen sich dann hauptsächlich mit dem Einsatz einzelner gruppendynamischer Verfahren (vgl. z.B. Burak 1971). Das bisher einzige detaillierte Handlungskonzept für eine Förderung Sozialen Lernens im normalen Unterricht (das mir bekannt ist) hat Heinze vorgelegt, ähnlich wie Grundke (der allerdings ein anderes Erklärungsmodell verwendet) macht er Probleme sozialer Interaktion zum Unterrichtsgegenstand. Dies Konzept ist einmal deshalb nicht voll befriedigend, weil hier vorwiegend über soziale Interaktion gesprochen, nicht aber soziales Verhalten in veränderter Form geübt wird. Zum anderen ist fraglich, ob Heinze durch sein Vorgehen nicht genau das Gegenteil dessen erreicht, was er erreichen will: nicht gezielten und bewußten Einsatz inter- und intrapersonaler Taktiken, sondern ihre Unterdrückung.

Die vorgeschlagenen Maßnahmen sollen eine Verbesserung der sozialen Beziehungen der Schüler, ihre psychische Stabilisierung und eine sinnvollere Freizeitgestaltung ermöglichen. Es werden dazu Clubs und freiwillige Arbeitsgemeinschaften eingerichtet und ein verbessertes Angebot an Freizeitbeschäftigungen bereitgestellt (die Projektarbeit an der Walter-Gropius-Schule im Rahmen des Sommerkursprogramms ist hier eine Ausnahme). Es wird unterstellt, "man könne eine sinnvolle Freizeit haben, wenn man kein sinnvolles Leben - keine wichtigen Aufgaben und kein Ziel - hat" (von Hentig 1973c, S. 101).

Zu dieser Überschätzung der Möglichkeiten, die sich in einer isolierten Veränderung des Freizeitbereichs ergeben, tritt die Überschätzung rein organisatorischer Veränderungen der Lernbereiche. Es wird unterstellt, daß z.B. allein schon das Lernen in der Gruppe wünschenswerte Wirkungen erbringt, und daß das Erzieherverhalten demgegenüber vernachlässigt werden kann. Ulich (1976) macht demgegenüber darauf aufmerksam, daß der Einfluß des Gruppenunterrichts auf das Sozialverhalten der Schüler nicht allein auf das "organisatorische Moment des Gruppenunterrichts" zurückgeführt werden kann, daß vielmehr eine Reihe anderer Bedingungsfaktoren zusätzlich heranzuziehen ist, unter denen das Lehrerverhalten ein wichtiger Faktor ist (S. 103).

Abschließend: Von einem Konzept Sozialen Lernens existieren bisher erst Fragmente, die Regel ist die mehr oder weniger unsystematische Bearbeitung aktueller Probleme ohne eine Reflexion der gesellschaftlichen und individuellen Determinanten des gegebenen Handlungsrahmens und ohne langfristige Perspektive.

Die vorliegenden Praxisberichte zum Sozialen Lernen können bei der Entwicklung einer Konzeption Sozialen Lernens vornehmlich die Funktion haben, unrealistische Erwartungen hinsichtlich des gegenwärtig Realisierbaren zu korrigieren und Anregungen für mögliche Aktivitäten zu geben.

4.7.2. Theoretische Arbeiten

Charakteristisch für die bisherige Diskussion ist die fehlende Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. Für die Theorie gilt, was von Hentig in anderem Zusammenhang formuliert hat: Sie ist "der Praxis vielfach so weit vorausgeeilt, daß sie den Praktikern unverständlich und irrelevant geworden ist; in ihrer abstrahierten, mit sich selbst befaßten Form wird sie von der Praxis nicht mehr beansprucht; indem sie die Praxis ihrerseits nicht erreicht, wirft sie diese auf ihren eigenen pragmatischen Erfahrungsboden zurück." (^{4}1974, S. 89)

Trotz dieser Kluft zwischen Praxis und Theorie Sozialen Lernens bestehen m.E. Möglichkeiten, die theoretische Diskussion für die Praxis nutzbar zu machen, wenn neben einer Verfeinerung der theoretischen Begründungen auch eine Konkretisierung erfolgt.

Ich möchte hier nicht alle Akzentuierungen der theoretischen Diskussion wiederaufnehmen, sondern mich auf den m.E. fortgeschrittensten Ansatz, den von Schreiner, beschränken. Am fortgeschrittensten erscheint er mir deshalb, weil er der Dialektik gesellschaftlicher und individueller Voraussetzungen und Ansprüche am ehesten gerecht wird, die Verkürzung auf die Entwicklung des Individuums ohne Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen diese Entwicklung stattzufinden hätte, vermeidet, aber ebenso der Gefahr entgeht, das Individuum nur noch als 'Mittel' der Gesellschaftsveränderung zu verstehen.

Schreiner sieht das Gesellschaftssystem der BRD zwar von antagonistischen Interessen bestimmt, beschränkt die Perspektive der Veränderung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse jedoch nicht auf die Überwindung des Kapitalismus wie Rolff u.a., sondern bezieht sie auch auf Systemzwänge, die sich nur sehr bedingt auf die Existenz kapitalistischer Produktionsverhältnisse zurückführen lassen. Ziel Sozialen Lernens ist für Schreiner nicht nur die Befähigung der Schüler zu aktiver Mitarbeit an einer Humanisierung der Gesellschaft, sondern auch die Verbesserung der sozialen Beziehungsfähigkeit der Schüler.

Zur Erreichung dieser Ziele schlägt er Veränderungen in folgenden Bereichen vor: Lernorganisation (mini-School, Projekte), Interaktion (gruppendynamische Übungen, Lehrerverhalten, Team-Teaching), Elternarbeit. Zu diesen Aktivitäten müssen nach seiner Einschätzung die Erarbeitung einer Didaktik des sozialen und politischen Lernens und die Bezeichnung konkreter Operationen treten, die soziales und politisches Lernen fördern.

Während Schreiner einen allgemeinen Begründungszusammenhang Sozialen Lernens liefert, ist eine Konkretisierung der von ihm genannten Aktivitäten zur Förderung Sozialen Lernens weder von ihm noch von anderen Autoren vorgenommen worden.

Im folgenden soll nun der Versuch unternommen werden, die Aspekte Sozialen Lernens näher zu untersuchen, die in der bisherigen Diskussion nicht oder nur in ersten Ansätzen angesprochen worden sind. Damit hat die folgende Skizze ausdrücklich die Funktion, den gegebenen Diskussionsstand zu ergänzen und ein Handlungskonzept Sozialen Lernens in Umrissen zu beschreiben.

5. Weiterführende Aspekte Sozialen Lernens

Der folgende Teil soll sich vornehmlich mit den Aspekten Sozialen Lernens befassen, die in der bisherigen Diskussion nur unzureichend behandelt wurden. Dabei wird es vor allem um zwei Problembereiche gehen:

- Obwohl die Zunahme von 'Disziplinschwierigkeiten' ein wesentliches Motiv für einen Ausbau des Freizeitbereichs an den Gesamtschulen, die Einrichtung von Tutorenstunden und eine veränderte Konzeption des Unterrichts (Grundke, Heinze) war, wird an keiner Stelle dargestellt, wie das Vorliegen von 'Disziplinschwierigkeiten' jeweils diagnostiziert wurde. Abweichende Verhaltensmuster werden vielmehr als gegeben unterstellt und überwiegend als Problem außerhalb des pädagogischen Zuständigkeitsbereiches verstanden. Soziales Lernen bleibt als Konzept überwiegend auf den Kreis der 'normalen' und weitgehend 'normalen' Schüler bezogen, während stark 'abweichende' Schüler den Beratungsinstanzen zur therapeutischen Behandlung überwiesen werden.

  Hier soll Soziales Lernen als übergreifendes Prinzip aller schulischen Lernprozesse verstanden werden. Es wird daher in einem ersten Schritt notwendig sein, das Problem 'abweichenden' Verhaltens und den Stellenwert der Beratung in einer Konzeption Sozialen Lernens zu untersuchen.

- Wenn Soziales Lernen erweitertes politisches Bewußtsein, kompetenteres Handeln in sozialen Beziehungen und auch die psychische Stabilität der Schüler durch ein Lernen in und an der Interaktion wie auch für die Interaktion (von Hentig 1973a, S. 69) fördern soll, dann kann es für eine Umsetzung theoretischer Vorstellungen in praktische Aktivitäten nicht ausreichen, allgemeine Rahmenbedingungen einer Förderung Sozialen Lernens zu bezeichnen (Gruppenarbeit, Projekte usw.). Darüber hinaus ist es notwendig, mögliche Verhaltensstrategien der schulischen Multiplikatoren (Lehrer, Sozialpädagogen, Psychologen) zu benennen, die den Schülern den Erwerb wünschenswerter Verhaltensqualifikationen und Einstellungen ermöglichen können.

Zur Klärung möglicher Handlungsstrategien schulischer Multiplikatoren werden daher in einem zweiten Schritt psychologische Konzepte zur Veränderung des Verhaltens und Erlebens von Lehrern (Sozialpädagogen, Psychologen) und Schülern auf ihren möglichen Beitrag zu einem handlungsorientierten Konzept Sozialen Lernens untersucht.

5.1. Abweichendes Verhalten und Soziales Lernen

5.1.1. Abweichendes Verhalten

Auffällig an Praxisberichten zum Sozialen Lernen ist der gemeinsame Ausgangspunkt bei schulischen Schwierigkeiten. Anlaß zur Entwicklung von Konzepten zur Förderung Sozialen Lernens war in allen Fällen die Zunahme von Disziplinschwierigkeiten an den Gesamtschulen, ohne daß jedoch in irgendeiner Form geklärt worden wäre, was man jeweils unter Disziplinschwierigkeiten versteht. Charakteristisch ist folgender Gedankengang: Gesamtschüler zeigen häufiger 'abweichende' Verhaltensweisen als Schüler herkömmlicher Schultypen. Die mutmaßlichen Ursachen (Fachleistungskurssystem, Lehrerverhalten, soziale Zusammensetzung der Schülerschaft usw.) entziehen sich einer Veränderung, es ist deshalb notwendig, durch Notdienste (Tutorenstunde, therapeutische Gruppen, Arbeitsgemeinschaften usw.) das Problemverhalten auf ein erträgliches Ausmaß zu reduzieren.

Dabei wird einmal als selbstverständlich unterstellt, daß es sinnvoll ist, Schwierigkeiten dort zu beheben, wo sie mutmaßlich nicht entstehen, zum anderen werden keine Kriterien dafür angegeben, wonach sich das Vorliegen von Disziplinschwierigkeiten bestimmen läßt.

Da offensichtlich gehäuftes Problemverhalten der Schüler große Bedeutung für die bisherige Gesamtschulpraxis gehabt hat und zudem alle praktischen Konzepte Sozialen Lernens hier ansetzen, soll darauf im folgenden ausführlicher eingegangen werden.

Dies Problem soll mit Hilfe des Kontrollparadigmas untersucht werden. Dieser Untersuchungsansatz ist im Kontext der Chicagoer Schule entstanden, die

sich vor allem mit dem Problem der Kriminalität befaßt hat. Eine ähnliche Entwicklung hat sich in der Diskussion um psychische Störungen in der amerikanischen Psychiatrie ergeben (Keupp 1972a/b, 1974). Die Untersuchungsrichtung läßt sich mit Goffman (1972) so charakterisieren: "Der Normale und der Stigmatisierte sind nicht Personen, sondern eher Perspektiven." (S. 170)

Nach Keckeisen artikuliert sich die Grundfrage des Kontrollparadigmas in zwei Dimensionen:

> "Sie fragt erstens nach den Bedingungen der Intersubjektivität der Zuschreibung von Bedeutungen im allgemeinen und von Devianz im besonderen (Definitionsdimension). Zweitens fragt sie - insofern an die Definitionen Handlungsfolgen in Gestalt von Sanktionen geknüpft sind - nach der Macht, die solchen gesellschaftlichen Definitionen reale Geltung verschafft (Machtdimension)." (1974, S. 28)

Bei der Untersuchung abweichenden Verhaltens liegt der Schwerpunkt der amerikanischen Literatur bei der Entwicklung der Abweichung (Karriere)(z.B. Becker, H.S. 1973; Matza 1973; Goffman 1972), der der deutschen Literatur eher bei den gesellschaftlichen Interessen, die der Einschätzung bestimmter Verhaltensweisen als abweichend und dem Einsatz von Kontrollmaßnahmen zugrunde liegen (Keckeisen 1974; Mollenhauer [2]1974; Brusten/Hurrelmann 1973; Keupp 1972a).

Das Kontrollparadigma steht im Gegensatz zu sogenannten 'ätiologischen Paradigmata' (vgl. Keckeisen 1974; Keupp 1972a, S. 71ff; 1974), die Abweichung als Qualität einer spezifischen Verhaltensweise oder eines Verhaltensmusters verstehen und die Ursachen für dies Verhalten zu ergründen suchen. Demgegenüber läßt sich die Sichtweise des Kontrollparadigmas so beschreiben: "Abweichendes Verhalten kann nicht als etwas Gegebenes entdeckt werden. Abnormes Verhalten 'entsteht' vielmehr, indem die Attribute krank, gestört, abweichend usw. dem Verhalten zugeordnet werden." (Belschner 1973, S. 51)

Ausgangspunkt der Aussagen des Kontrollparadigmas ist die Feststellung, daß jede Klassifizierung von Individuen in

normal - abnorm, konform - abweichend, angepaßt - unangepaßt (!) gesellschaftlichen Setzungen folgt. "Was geistige Gesundheit im medizinischen, was Normalität im sozialen Sinne ist, läßt sich nicht objektiv feststellen, sondern ist von den jeweiligen herrschenden gesellschaftlichen Normen bestimmt." (Preuss-Lausitz 1971, S. 51; Keupp 1972b, S. 13ff)[1] Alle Versuche der Klassifikation (vgl. Becker, H.S. 1973, S. 4ff; Dreitzel 1972, S. 60ff; Keupp 1972b, S. 8ff) scheitern daran, objektiv festzustellen, was abweichend und was nicht abweichend ist, da letztlich beliebige Setzungen mit in die Modelle eingehen. Selbst bei scheinbar zweifelsfreier Klassifikation variiert die Anwendung von Aussagen über Abweichung oder Konformität wie auch die Anwendung von Kontrollmaßnahmen in starkem Maße. Besonders deutlich wird diese Variation im interkulturellen Vergleich, aber auch innerhalb einer Kultur läßt sie sich z.B. in Abhängigkeit von der Situation, vom Alter der Person, von ihrem gesellschaftlichen Einfluß, von der gesellschaftlichen Stellung der Person, die die 'Abweichung' registriert, usw., zeigen. "Ob eine Handlung abweichend ist, hängt also davon ab, wie andere Menschen auf sie reagieren." (Becker, H.S. 1973, S. 10) Ebenso stellen auch Watzlawick u.a. fest, daß "jede Verhaltensform nur in ihrem zwischenmenschlichen Kontext verstanden werden kann und daß damit die Begriffe von Normalität oder Abnormalität ihren Sinn als Eigenschaften von Individuen verlieren." ([4]1974, S. 48)

Für die 'Entstehung' abweichenden Verhaltens lassen sich drei Stufen bestimmen: 1. Das Individuum verletzt Verhaltensregeln einer Gruppe. 2. Die Regelverletzung wird als abweichend bezeichnet. 3. Das Individuum wird auf eine abweichende Rolle festgelegt.

---

[1] Preuss-Lausitz gebraucht die Begriffe 'abweichendes Verhalten' und 'Verhaltensstörung' zum Teil synonym. Hier soll 'abweichendes Verhalten' im Sinne des Kontrollparadigmas verstanden werden, 'Verhaltensstörung' dagegen als ein Begriff, mit dem ätiologische Paradigmata arbeiten (vgl. z.B. Bittner/Ertle/Schmidt 1971; Thalmann 1971).

zu 1.: "Ich meine (...), daß gesellschaftliche Gruppen abweichendes Verhalten dadurch schaffen, daß sie Regeln aufstellen, deren Verletzung abweichendes Verhalten konstituiert, und daß sie diese Regeln auf bestimmte Menschen anwenden, die sie zu Außenseitern abstempeln." (Becker, H.S. 1973, S. 8) Diese Regelverletzung muß nicht absichtlich geschehen, Cohen ([3]1972) weist darauf hin, daß die Erforschung des Geltungsbereichs einer Regel 'normal' und notwendig ist: "Das Überschreiten von Grenzen und das Experimentieren mit abweichendem Verhalten spielt (...) nicht nur beim erstmaligen Erlernen von Regeln eine Rolle, sondern stellt auch den Prozeß dar, in dessen Verlauf die Gruppe gemeinsame Übereinkunft erreicht." (S. 23)[1] Die Entwicklung einer Übereinkunft darf nicht als gleichberechtigtes Aushandeln verbindlicher Regelungen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen verstanden werden, vielmehr bestimmen legale und außerlegale Machtunterschiede die unterschiedliche Fähigkeit verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, "Regeln aufzustellen und sie auf andere Leute anzuwenden" (Becker, H.S. 1973, S. 16). Individuen unterscheiden sich nun nicht nur nach Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu gesellschaftlich einflußreichen Gruppen bzw. Gruppen, deren Interessen die verbindlichen Regelungen entsprechen, sondern auch nach ihrer Vertrautheit mit dem "Habitus der dominanten Kultur" (Mollenhauer [2]1974, S. 151) und damit nach der individuellen Wahrscheinlichkeit regelverletzenden Verhaltens.

Zu der erhöhten Wahrscheinlichkeit einer Regelverletzung durch Angehörige gesellschaftlich unterprivilegierter Gruppen tritt auf Grund von Commonsense-Theorien über die Nähe bestimmter Bevölkerungsgruppen zu abweichenden Verhaltensmustern eine erhöhte Gefahr der Entdeckung (s.u.).

Regelverletzendes Verhalten läßt sich nicht auf fehlende Vertrautheit mit geltenden sozialen Regelungen allein zurück-

---

[1] Regelverletzendes Verhalten kann durchaus funktional auf die Erhaltung eines Systems bezogen sein (vgl. hierzu Cohen [3]1972, S. 19ff).

führen, zumindest für den Bereich des 'kriminellen' Verhaltens wird man die Bekanntheit bestehender Regelungen weitgehend voraussetzen müssen.

Matza (1973) geht davon aus, daß sich Individuen durch eine stärkere oder schwächere Affinität zu 'abweichendem' Verhalten unterscheiden[1], diese Affinität aber zunächst einmal latent bleibt. "Soll die Affinität manifest werden, so muß die Fähigkeit des Subjekts, seinen Umständen zu widerstehen und sie zu transzendieren - d.h. Projekte zu entwickeln - stillgestellt oder vermindert sein. Das Subjekt muß einem Objekt ähnlich werden. Diese Transformation geschieht in der Welt und kann als natürliche Reduktion bezeichnet werden." (Matza 1973, S. 101) D.h.: Wird das Verhaltensspektrum des Individuums sehr stark eingeschränkt, so kann ein Punkt erreicht werden, an dem eine Befriedigung vitaler Bedürfnisse kaum noch mit sozial anerkannten Mitteln möglich erscheint, so daß das Individuum beginnt, mit 'kriminellen' Verhaltensweisen zu experimentieren.[2]

zu 2.: Eine Regelverletzung wird nicht automatisch als Abweichung registriert. "Derjenige wird eher als delinquent, kriminell usw. definiert, bei dem zugleich Umstände identifizierbar sind, die gemäß dem Alltagswissen und gemäß wissenschaftlichen Theorien als 'Ursachen' für die Abweichung in Betracht kommen." (Keckeisen 1974, S. 130f) Hinzu kommt, daß gemäß den Commonsense-Theorien über die Nähe bestimmter Personengruppen zu 'abweichenden' Verhaltensweisen die Wahrnehmung stark selektiven Charakter annimmt. "Den vorliegenden Untersuchungen zufolge operieren Angehörige von Kontrollinstanzen mit einem Bestand von Typisierungen und Commonsense-Theorien, einem Wissen, das Individuen und gesellschaftliche Gruppen, äußere Erscheinungen und beobachtbare Verhaltensweisen

---

[1] Die Bestimmung 'abweichenden' Verhaltens, besonders 'kriminellen' Verhaltens ist an Mittelschichtsstandards orientiert und kriminalisiert vorzugsweise Unterschichtangehörige, Regelverletzungen von Mittelschichtangehörigen werden eher als Kavaliersdelikt eingestuft. Vgl. Brusten/Hurrelmann 1973, bes. S. 111.

[2] Hier ergeben sich Berührungspunkte mit dem Anomiekonzept Mertons (vgl. dazu Keupp 1972a, S. 132ff; Dreitzel 1972).

in einen je besonderen Zusammenhang mit abweichendem Verhalten bringt."(Keckeisen 1974, S. 66f)[1] Für bestimmte gesellschaftliche Gruppen besteht somit eine besonders starke Gefährdung, als in irgendeiner Form 'abweichend' klassifiziert zu werden. Welche Personengruppen in besonderem Maße betroffen sind, läßt sich den amtlichen Statistiken entnehmen.

zu 3.: "Die Etikettierung und Sanktionierung einer (vielleicht unbeabsichtigten, vielleicht ephemeren) Verhaltensweise als 'deviant' wird zur Grundlage von Typisierungen und Erwartungen gegenüber dem so Definierten, die es diesem unmöglich machen, sich in der Interaktion mit anderen so zu verhalten, 'als ob nichts geschehen wäre'. Das Interaktionsfeld ist spezifisch verändert." (Keckeisen 1974, S. 38) Nun ist der Status des 'Verhaltensabweichenden' ein "übergeordneter Status" (Becker, H.S. 1973, S. 30), d.h. ihm kommt eine vorrangige Bedeutung bei der Einschätzung des Individuums zu. Wie Becker feststellt, wird eine sich selbst erfüllende Prophezeiung erzeugt, indem die Verhaltensmöglichkeiten des Individuums mit dem Bekanntheitsgrad seiner 'Abweichung' reduziert werden. Sein Verhalten unterliegt verstärkter sozialer Kontrolle, auf Grund der Unterstellung, daß es sich bei der Abweichung nicht um ein isoliertes Ereignis, sondern um ein Indiz für eine generelle 'Disposition' zu abweichendem Verhalten handele, wird die Wahrnehmung der Interaktionspartner des als abweichend Identifizierten spezifisch verzerrt, die Normalitätskriterien werden verschärft (Keckeisen 1974, S. 81), und die Wahrscheinlichkeit, das 'abweichende' Individuum bei einer weiteren Regelverletzung zu 'ertappen', steigt.

Eine veränderte Qualität gewinnt die Situation des als abweichend Bezeichneten in dem Moment, wo das Individuum sich in seiner Selbsteinschätzung der Beurteilung durch die

---

[1] Vgl. zum Phänomen des 'logischen Fehlers' Ulich/ Mertens 1973, S. 83ff u. S. 92ff.

Interaktionspartner annähert. "Das entscheidende Problem der Identität lautet, ob diese Aktivität oder irgendeine meiner Aktivitäten für mich stehen und als angemessenes Zeichen für mein Wesen angesehen werden kann." (Matza 1973, S. 185) Zieht das Individuum die Möglichkeit in Betracht, daß in der Regelverletzung ein wesentlicher Aspekt seiner Identität zum Ausdruck kam, "so wird es dadurch zu aktiver Mitarbeit bei der Entwicklung seiner abweichenden Identität durch Aufbau ihrer Bedeutung gedrängt." (Matza 1973, S. 179) Je unausweichlicher die Identitätszuschreibung durch einzelne Individuen oder Kontrollinstanzen ist, desto eher wird das als abweichend bezeichnete Individuum sich als generell abweichend verstehen lernen. Die sich selbst erfüllende Prophezeiung hat dann einen Tatbestand hervorgerufen, der vorgeblich schon vorhanden war, in Wirklichkeit aber erst durch gerichtete Erwartungen und entsprechende Verhaltenstendenzen von Interaktionspartnern und Kontrollinstanzen aufgebaut wurde.

Bevor dieser Untersuchungsansatz auf die Schule angewandt wird, muß auf ein mögliches Mißverständnis eingegangen werden. Die AG Sonderpädagogik der GGG schreibt in einem Arbeitspapier: "Die Annahme, abweichendes Verhalten komme ausschließlich über Rollenzuschreibungen zustande und existiere nicht als reales Phänomen ist u.E. falsch." (1975, S. 199; vgl. a. Fatke 1976, S. 31)

Diese Einschätzung des labeling approach beruht auf einem falschen Verständnis zentraler Aussagen und verkennt die spezifische Untersuchungsrichtung dieses Ansatzes.

1. Es wird nicht behauptet, das als abweichend bezeichnete Verhalten (z.B. Nägelkauen oder Schuleschwänzen) existiere nicht.
2. Behauptet wird allerdings, daß dies Verhalten nicht 'an sich' normal oder abnorm ist. Nach den Aussagen des labeling approach erfolgt diese Klassifizierung vielmehr gemäß den von gesellschaftlich mächtigen Gruppierungen aufgestellten Regeln,

die nach letztlich beliebigen Kriterien zwischen Konformität und Abweichung diskriminieren.

Regelverletzendes Verhalten, das durch die Setzung von Regeln 'entsteht', wird nur zu einem Bruchteil von Interaktionspartnern und/oder Kontrollinstanzen als regelverletzend bezeichnet. H.S. Becker (1973, S. 13) schlägt daher die Unterscheidung zwischen regelverletzendem und abweichendem Verhalten vor und reserviert den Begriff 'abweichendes Verhalten' für solches Verhalten, "das von einem Teil der Gesellschaft als abweichend bezeichnet wird." (S. 13) In diesem Sinne kommt 'Abweichung' durch die Bezeichnung zustande. Der labeling approach lenkt hier die Aufmerksamkeit auf die Tatsache, daß unterprivilegierte gesellschaftliche Gruppen nicht nur in ihren Möglichkeiten benachteiligt sind, verbindliche soziale Regeln aufzustellen, sondern auch besonders gefährdet sind, als abweichend eingeschätzt zu werden.
3. Mit der Definition eines Verhaltens als abweichend verändert sich das Interaktionsfeld des bezeichneten Individuums in spezifischer Weise. Durch die zunehmende soziale Kontrolle und erhöhte Beachtung des abweichenden Verhaltens wird die Bedeutung dieses Ausschnittes des Gesamtverhaltens - unabhängig davon, ob das Individuum der Einschätzung seines Verhaltens zustimmt oder nicht - erhöht.

Natürlich kann ein von der sozialen Bezugsgruppe als abweichend bezeichnetes Verhalten allein durch diese Etikettierung und damit verbundene soziale Kontrollmaßnahmen hervorgerufen werden (self-fulfilling prophecy) (vgl. Becker, H.S. 1973, S. 17). Die Aussagen des labeling approach beschränken sich jedoch nicht auf diese e i n e Möglichkeit (vgl. Becker, H.S. 1973, S. 17) (sie ist nicht einmal von zentraler Bedeutung), wesentlich ist dagegen die Aussage, daß 'Abweichung' nicht als Qualität eines Verhaltens oder eines Individuums verstanden werden kann, vielmehr zu fragen ist, wer mit welchem Interesse welche Verhaltensweisen als 'abweichend' klassifiziert.

5.1.2. 'Abweichendes' Verhalten in der Schule

Die Entwicklung von Verhaltensweisen, die von Kontrollinstanzen als 'auffällig' oder 'abweichend' bezeichnet werden, skizziert Mollenhauer (^{2}1974) so:

> "Für das Individuum entsteht innerhalb seines primären Interaktionszusammenhanges ein Problem; es gelingt ihm nicht, dieses Problem unauffällig zu lösen; die Schwierigkeit wird bemerkt, zunächst von den Mitgliedern der eigenen unmittelbaren Umwelt, die aber in diesem Fall die Problemlösung nicht sinnvoll unterstützen können; sein Verhalten wird über den engeren Kreis hinaus 'auffällig', und zwar dadurch, daß er zu Problemlösungen greift, die den üblichen Situationsdefinitionen nicht entsprechen; er wird also auffällig nach Maßgabe des dominierenden Systems von Situationsdefinitionen und Verhaltensklassifikationen (das Individuum wird beispielsweise als besonders 'ungepflegt', als 'Rabauke' empfunden oder als 'Schulschwänzer' oder als 'unaufrichtig' oder als 'Arbeitsbummler' usw.)."
> "Es folgt eine nächste Stufe, in der eine pädagogische Institution sich zu Kontrollmaßnahmen entschließt."
> "In diesem Prozeß - der nach dem Muster des 'Identity bargainings' verstanden werden muß - wird es genötigt, seine bisherige Praxis von Situationsdefinitionen zu revidieren und sich einem anderen Bedeutungssystem anzupassen. Das gelingt aber nicht, wenigstens nicht auf Anhieb. Zunächst empfindet es die Klassifikation, der es ausgesetzt ist, als 'Stigmatisierung' (Goffman 1967) und entwickelt zur Abwehr interpersonelle Taktiken, um seine Identität gegen den fremden Code zu sichern. In den Augen der Institution erscheint das als eine Verstärkung der eingrifferheischenden Merkmale. Die inkriminierten Verhaltenseigentümlichkeiten verstärken sich, das Individuum wird zum 'Delinquenten'; es folgen stärkere institutionelle Maßnahmen bis zur Heimunterbringung und womöglich darüber hinaus."
> (S. 140f)

Die einzelnen Etappen dieser Entwicklung lassen sich auf das Problem der 'Disziplinschwierigkeiten' etwa in folgender Weise beziehen:

Als Ausgangspunkt wäre der Versuch des Schülers zu sehen, sich auf eine ihm durch seine primäre Sozialisation vertraute Weise in der Institution Schule als identisch darzustellen. Das Gelingen dieses Versuches ist abhängig von der Nähe der vertrauten Wertmuster und Verhaltensbereitschaften zu den Anforderungen der Schulkultur und vom Ausmaß schulischer Lernerwartungen. Allgemein gilt: "Wo immer

Lernerwartungen entstehen oder an Individuen gerichtet werden, steht deren Identität zur Diskussion, d.h. die Frage, wie weit sich die in den Erwartungen zum Ausdruck kommende Perspektive in die gebildete und balancierte Identität dieses Individuums integrieren läßt." (Mollenhauer ^{2}1974, S. 105) In allen Schultypen wird vom Schüler erwartet, daß er sich mit den Unterrichtsinhalten auf einem angemessenen kognitiven Niveau auseinandersetzt, affektiv weitgehend unbeteiligt bleibt (da zu starkes Engagement den reibungslosen Ablauf der Vermittlung stört) und sich bis auf die eingeplanten Freiräume ruhig verhält und stillsitzt. Zu diesen Erwartungen tritt in der Gesamtschule die Forderung, sich reibungslos ständig wechselnden Gruppierungen einzufügen und auf intensivere soziale Kontakte weitgehend zu verzichten, dennoch aber den vielfach widersprüchlichen und diffusen Anforderungen in den wechselnden Bezugsgruppen zu entsprechen (vgl. Teil 3.). Gegenüber einer weitgehend ritualistischen Darstellung der zugeschriebenen Schüleridentität im herkömmlichen Schulsystem tritt in der Gesamtschule die flexible Anpassung der Selbstdarstellung an ständig wechselnde Erwartungen in den Vordergrund. Gelingt dem Schüler eine problemlose Anpassung an diese Erwartungen nicht, wird sein unangepaßtes Verhalten im Leistungsbereich als 'Lernschwierigkeit', im sozialen Bereich als 'Verhaltensstörung' diagnostiziert. Dabei scheinen die Schwierigkeiten in diesen Bereichen miteinander verbunden zu sein: als abweichend eingeschätzte Verhaltensmuster treten gehäuft in den untersten Leistungskursen auf (Kath 1973a, S. 334; Brusten/Hurrelmann 1973; Preuss-Lausitz 1971, S. 51; Pfeiffer 1973, S. 207; Fend u.a. 1976b, S. 78). Erklärlich wird die Zunahme von abweichenden Verhaltensweisen bei leistungsschwachen Schülern, wenn man berücksichtigt, daß ein Versagen der Schüler im Leistungsbereich mit einer Abnahme ihrer Beliebtheit und Geltung in den sozialen Bezugsgruppen einhergeht und ihnen darüber hinaus vermehrt abweichende Verhaltensweisen zugeschrieben werden (Hurrelmann ^{2}1973;

Brusten/Hurrelmann 1973; Bernhardt u.a. 1974; Fend u.a. 1976a). Die Schüler geraten damit durch ihr Leistungsversagen in eine allgemeine Spannungssituation, die nicht zuletzt durch die Verschlechterung der sozialen Beziehungen zu Schülern und Lehrern bestimmt ist, ihnen bleiben "nur Verhaltenweisen offen, die dann als 'auffällige' und 'abweichende' Verhaltensweisen klassifiziert werden können." (Brusten/Hurrelmann S. 20)[1] Die Folge ist ein Eingreifen von Kontrollinstanzen (Lehrer, Schulaufbahnberatung, Eltern). "Die Kontrollinstanzen können auf der Grundlage legitimierter Zwangsmacht in der Konfrontation mit ihren Adressaten Wirklichkeitsbestimmungen praktisch folgenreiche Geltung verschaffen, denen der einzelne Betroffene auch nicht formell zuzustimmen braucht." (Keckeisen 1974, S. 100) Eine Verfestigung des als abweichend definierten Verhaltens ist die wahrscheinliche Folge. Nach der Untersuchung von Brusten und Hurrelmann gibt es Anhaltspunkte dafür, daß die Schule "die bestehende Sozial- und Privilegienstruktur unserer Gesellschaft nicht nur durch Prozesse der Leistungszuschreibung, sondern auch durch Prozesse der 'Kriminalisierung'" (S. 23) perpetuiert.[2]

Warum nun an Gesamtschulen gehäuft Verhaltensweisen auftreten, die als abweichend bezeichnet werden, läßt sich nur vermuten, zu den wesentlichen Bedingungsfaktoren dürften u.a. die Verhaltensunsicherheit der Lehrer, die Auflösung sozialer Bindungen unter den Schülern, die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft und der Standort vieler Gesamtschulen in Arbeiter- und Neubaugebieten (vgl. Preuss-Lausitz 1971, S. 52) zu rechnen sein. Möglicherweise ist

---

[1] Die große Bedeutung der sozialen Beziehungen wird durch den Befund von Fend u.a. (1976b) unterstrichen, daß in keiner Schulform gute Sozialbeziehungen mit erhöhtem abweichenden Verhalten einhergehen, in Gesamtschulen dagegen "in jenen Klassen, in denen gute Sozialbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern herrschen, das abweichende Verhalten sogar signifikant niedriger als in Klassen mit schlechten Sozialbeziehungen" (S. 82) ist.

[2] Die zitierte Stelle ist im Original hervorgehoben.

hier auch die Zunahme des Problembewußtseins unter den Lehrern als ein Grund für die verstärkte Wahrnehmung abweichender Verhaltensweisen und die gegenüber anderen Schultypen unterschiedliche Erscheinungsform abweichenden Verhaltens ('Rowdytum' und 'Absentismus' gegenüber einer Tendenz zum Mogeln z.B. an Gymnasien, vgl. Fend u.a. 1976b, S. 80) zu berücksichtigen.

Das Kontrollparadigma legt nun zur Einschätzung von 'Disziplinschwierigkeiten' folgende Fragerichtungen nahe: 1. Welche materiellen und personellen Bedingungen beeinflussen die Verhaltensmöglichkeiten und -bereitschaften der Schüler? 2. Wie werden verschiedene Verhaltensmuster von wem mit welchen Interessen beurteilt? Da im Rahmen des Kontrollparadigmas 'abweichendem' Verhalten keine qualitative Sonderstellung zukommt, wäre hier also allgemein nach den Bedingungen des Verhaltens zu fragen und in einem nächsten Schritt zu untersuchen, wie es zur unterschiedlichen Bewertung verschiedener Verhaltensmuster kommt.

Während in den vorliegenden Arbeiten zum Sozialen Lernen die Fragen im Vordergrund stehen "Wie korrigiere ich Fehlverhalten der Schüler?" und "Wie beseitige ich 'krankmachende' Lern- und Lebensbedingungen?", würde eine im Rahmen des Kontrollparadigmas verantwortliche Einschätzung z.B. von den folgenden Fragen ausgehen müssen:

- Welche Verhaltensmöglichkeiten und -bereitschaften bringen die Schüler aus ihrer primären Sozialisation in die Schule ein?

In der Regel werden vorhandene Verhaltensmöglichkeiten und -bereitschaften der Schüler nach der einfachen Formel erwünscht/unerwünscht klassifiziert, sie haben nur dann eine Berechtigung, wenn sie mit den institutionell abverlangten übereinstimmen.

- Durch welche institutionellen und personellen Bedingungen werden welche Verhaltensbereitschaften unterdrückt oder in ihrer Entwicklung blockiert, welche dagegen gefördert?

Daß spezifische Verhaltensmuster in der Schule unterdrückt werden müssen, ist oftmals so selbstverständlich, daß eine Begründung überflüssig erscheint. Einer Begründung bedürftig ist in der Praxis eher der Abbau bestehender Zwänge als ihre unreflektierte Handhabung. Die latenten Wirkungen des Lehrerverhaltens und der schulischen Lernorganisation werden kaum erkannt.

Welche Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse der Schüler erwirbt, bleibt weitgehend unklar. Offizielle Zielsetzungen der Schule, wie etwa die Erziehung des 'mündigen' Bürgers, geben keine Auskunft über die Verhaltensweisen, die tatsächlich gefördert werden, verschleiern vielmehr die Integrationsfunktion der Schule.

- Welche Verhaltensziele werden von wem mit welchen Interessen gesetzt?

Explizite Erwartungen an das soziale Verhalten der Schüler (aber nicht der Lehrer) finden sich etwa in Hausordnungen (vgl. Lohmann/Prose 1975, S. 46ff), ein Zusammenhang mit den offiziellen Zielen der Schule ist nicht erkennbar, eher schon sind Bezüge zu den Zielen des 'heimlichen' Lehrplans festzustellen.

Implizite Erwartungen an das soziale Verhalten der Schüler sind zwar im Verhalten der Lehrer und in der Organisation des Lernens erkennbar (vgl. Teil 3.), werden aber nicht expliziert und begründet. Sie werden am deutlichsten dann, wenn der Schüler den als selbstverständlich unterstellten Erwartungen nicht nachkommt und der Lehrer zu Sanktionen greift (dabei kommen oftmals in der Form der Sanktionen die impliziten Erwartungen an den Schüler mit vermehrter Deutlichkeit zutage: 100mal "Ich darf nicht mit meinem Nachbarn sprechen", Schulhof reinigen, eine Woche Tafeldienst, usw.).

- Wie wird die Erreichung/Nichterreichung der Verhaltensziele überprüft?

Für den Schüler ist der Lehrer neben seinen Mitschülern die nächstliegende Kontrollinstanz, die über die Angemessenheit des Schülerverhaltens befindet. Wie der Lehrer zu seiner Beurteilung kommt, bleibt sein Geheimnis. Commonsense-Theorien und private Vorlieben liefern die mit den jeweiligen Situationsgegebenheiten (1. oder 6. Stunde, Unterrichtsgegenstand, Wetter, Reaktionen anderer Schüler) variierenden Kriterien.

- Welche Konsequenzen hat die Erreichung/Nichterreichung der Verhaltensziele für wen?

Auch in den Arbeiten zum Sozialen Lernen dominiert die Vorstellung, daß nicht-erwartungskonformes Verhalten 'am Abweichenden' zu behandeln (therapieren) sei. Die Möglichkeit, die Beurteilungsnorm oder die materiellen und personellen Bedingungsfaktoren des Verhaltens zu problematisieren, wird kaum gesehen. Das abweichende Verhalten wird nicht als möglicherweise sinnvoller Versuch, diese Bedingungen erträglicher zu machen, verstanden.

Die Aussagen des Kontrollparadigmas und die daran angeschlossenen Fragen stellen nun keineswegs das soziale Verhalten des Individuums in der Gruppe völlig in das Belieben jedes einzelnen. Jede soziale Gruppierung wird vielmehr Regeln aufstellen müssen, nach denen bestimmte Verhaltensmuster als mit den angestrebten Zielen nicht vereinbar und damit korrekturbedürftig definiert werden. Diese Regelbildung sollte jedoch unter möglichst breiter Mitwirkung aller Betroffenen stattfinden, sowohl die letztlich verbindlichen Regeln wie auch ihre Anwendung sollten begründet werden und rational überprüfbar sein, die Behandlung abweichenden Verhaltens 'am Abweichenden' sollte nicht als die ausschließliche, sondern als e i n e Möglichkeit zur Behebung des Problems verstanden werden.

Soziales Lernen steht als die Förderung intentionaler sozialer Lernprozesse im Gegensatz zu den latenten sozialen

Lernprozessen, die in der Schule immer schon stattfinden und die Schüler den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen verpflichten (vgl. Teil 3.). Soziales Lernen kann nun nicht da enden, wo latente Lernprozesse Wirkungen hervorgebracht haben, die nach willkürlichen Normen die Grenze der Normalität erreicht oder überschritten haben. Mit der Problematisierung schulischer Lernbedingungen werden auch die schulischen Stigmatisierungsprozesse, mit denen die Schule ihre Integrationsfunktion dann erfüllt, wenn die latenten Anpassungsprozesse unerwünschte Wirkungen hervorbringen bzw. nicht verhindern, zum Gegenstand der Diskussion. Mit dieser Problematisierung schulischer Stigmatisierungsprozesse ist auch die Funktion schulischer Beratung (hier vor allem: Individualberatung) zu überprüfen, die bisher an den Gesamtschulen vornehmlich die Funktion erfüllt, auffällig gewordene Schüler zu behandeln und wieder in den normalen Lernprozeß zu integrieren.

5.1.3. Beratung an der Gesamtschule und Soziales Lernen

Der Deutsche Bildungsrat (1969) nennt folgende Aufgaben der schulischen Beratung:

> "Die Möglichkeiten, die eine flexible, differenzierte Gesamtschule ihren Schülern bietet, können nur mit Hilfe einer individuellen Beratung jedes Schülers voll ausgeschöpft werden. Hierzu sind speziell vorgebildete Beratungsexperten notwendig. Die wichtigste Aufgabe der Berater besteht darin, im Schüler die Fähigkeit zu entwickeln, durch Erkennen der eigenen Möglichkeiten und Grenzen seine Probleme zu lösen und für sich selbst sinnvolle Entscheidungen zu treffen." (S. 91)

Diese Beratung soll in drei Bereichen stattfinden:

1. Schullaufbahnberatung
2. Berufsberatung
3. Diagnostische Beratung

Wie schon in der Überschrift dieses Teils der Empfehlungen ("Beratung (Guidance and Counseling) in der Gesamtschule") angedeutet, ist dies Verständnis der Beratung in starkem Maße am amerikanischen Modell orientiert.[1]

---

[1] Zum schwedischen Modell vgl. Sigrell [2]1972; Lehrplan der schwedischen Grundschule (LGr 69); Tschampa 1971.

Die Aufteilung in die obengenannten Bereiche entspricht dem amerikanischen Vorbild, bei dem zwischen Vocational Guidance (Berufsberatung), Educational Guidance (Schullaufbahnberatung) und Personal Guidance (Individualpsychologische Beratung) unterschieden wird (vgl. Martin 1974, S. 45ff). Neben der Gliederung in diese drei Bereiche weist auch die Zielsetzung große Ähnlichkeiten mit den 'philosophischen Grundlagen' der amerikanischen Beratung auf: Hier wie dort wird die "Erkennung und Entwicklung der jedem einzelnen eigenen Fähigkeiten als Lebenssinn, als Weg zu individuellem Glück" (Martin 1974, S. 42) betont. Nach der Formulierung des Deutschen Bildungsrates hat der Berater die Aufgabe, dem Schüler zu helfen, "durch Erkennen der eigenen Möglichkeiten und Grenzen seine Probleme zu lösen" (1969, S. 91). Aber: "Konflikte zwischen Bedürfnissen der Gesellschaft und individuellen Interessen vermag das Bildungswesen nicht aufzulösen. Sie können jedoch durch Berufsbildungsberatung durchsichtiger gemacht und entschärft werden." (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 93) Mit dieser Aussage wird deutlich, was letztlich das "Erkennen der eigenen Möglichkeiten und Grenzen" bedeuten muß: Individuelle Förderung wird nicht begrenzt durch die Grenzen individueller Fähigkeiten, sondern durch ökonomische Erfordernisse, denen Schule durch geeignete Selektionsmechanismen folgt. Damit sind aber die Grenzen, die der Schüler erkennen soll, nicht individuell, sondern durch die gesellschaftliche Nachfrage bestimmt. Das heißt aber: In dem Moment, da der Schüler sein durch die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion der Schule (die sich im Zwang zur Erreichung einer bestimmten Selektionsquote ausdrückt) bedingtes Scheitern als durch seine eigenen Grenzen bestimmt erkennt, hat Beratung ihr Ziel erreicht. Es wird die Möglichkeit zur Entfaltung des Individuums nach den ihm eigenen Möglichkeiten suggeriert, während der Rahmen der Entfaltungsmöglichkeiten durch gesellschaftliche Bedingungen schon in sehr starkem Maße abgesteckt ist (z.B. Unter-

schiede der Sozialschichten, Zensurengebung nach der Normalverteilung). Damit wird erreicht, daß die Individuen in einem nicht durchschauten Bedingungsgeflecht das Gefühl von Entwicklungsfreiheit erleben. Auf diese Zusammenhänge bezieht sich die Kritik von Hanf u.a. (1971):

> "Die Klammer um die gesamte Leistungs- und Spezialisierungsfabrik bilden die diagnostische Beratung und die Berufsberatung, die an der GS institutionalisiert werden. Die erste kümmert sich um die Lerngehemmten, die Verhaltensgestörten, die, die trotz der Rationalität des Systems, irre werden an der Wirklichkeit. Die zweite hat die Hand am Puls des Produktionsprozesses und rät dem Schüler zu bestimmten Laufbahnentscheidungen bzw. Abschlüssen indem sie ihn über 'Berufsbilder und Berufschancen' (...) informiert." (S. 389)

Grundlage für die Empfehlung bestimmter Abschlüsse oder Berufsausbildungen ist die bisherige 'Bewährung' in der Schule. "Dabei wird aber weit eher die gelungene bzw. verfehlte Anpassung an schulische Leistungsnormen überprüft, als Aufschluß über verschüttete und aktivierbare Lernpotentiale gewonnen." (Faulstich-Wieland u.a. 1976, S. 48)

Sehr deutlich hat Fatke (1976) die Begründung des Deutschen Bildungsrates (vgl. 1969, S. 91ff; 1970, S. 91ff) für die Einrichtung der Beratung zusammengefaßt und kommentiert:

> "- Bewältigung des differenzierten curricularen und beruflichen Angebots;
> - Entfaltung der Persönlichkeit (wohlgemerkt: durch die rechte Wahl von Bildungsangeboten und Lernmöglichkeiten und immer im Hinblick auf die beruflichen und gesellschaftlichen Chancen!);
> - Milderung von Mängeln, die im organisatorischen System liegen (Milderung, nicht etwa Beseitigung!)." (S. 28)

Fatke macht auch deutlich, daß neben der Schullaufbahn- und Berufsbildungsberatung, deren Notwendigkeit mit der Vielfalt schulischer und beruflicher Angebote begründet wird, die individualpsychologische Beratung "eher wie eine unreflektierte schulpsychologische Pflichtübung anmutet" (1976, S. 28).

Wie aber auch die Individualberatung zur besseren Erfüllung der gesellschaftlichen Funktion der Schule beitragen kann, zeigt das Ergebnis einer Arbeitsgruppe, die sich auf einer Tagung im UNESCO-Institut zur Bildungsberatung mit der Individualberatung befaßte:

> "Die Individualberatung befaßt sich mit der Untersuchung, Beratung und Behandlung psychisch gestörter Schüler. Sie ist ein unentbehrlicher Teil der Beratung im Bildungssystem, leitet sich doch ihre Aufgabe aus dem Recht des einzelnen auf Selbstverwirklichung her, das beim gestörten Kind besonders bedroht ist. Außerdem kann die Gesellschaft aus ihrem Interesse an einer bestmöglichen Förderung aller Begabungen auf die relativ große Gruppe dieser Kinder nicht verzichten. Endlich entlastet die Hilfe für die psychische Gesundung und die Integration dieser Kinder das Bildungssystem von Konflikten." (Aurin u.a. 1973, S. 25f)

Hier wird die Gefahr deutlich, daß Beratung dazu verkommt, die durch Systemmängel der Schule zumindest mitverursachten Schwierigkeiten zu beheben, ohne daß die letztlich gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren des Verhaltens wie auch der Reaktionen auf das Verhalten bewußt gemacht werden. Damit garantiert Beratung nur den reibungslosen Ablauf des schulischen Qualifikationsprozesses, institutionelle Mängel bleiben erhalten und werden in der Gestalt des 'abweichenden' Schülers individualisiert, der nach der 'Behandlung' wieder in das System integriert wird, das seine 'Abweichung' mitverursacht hat.

Der vom Deutschen Bildungsrat (1970) geforderte Ausbau der Beratung "vom Elementarbereich bis in die Weiterbildung" (S. 91) ist auf Grund staatlicher Sparmaßnahmen nicht einmal begonnen worden. Vielmehr sind sogar die ursprünglichen Vorstellungen, die in der Regel als Beratungsexperten einen Diplompsychologen mit mehreren Mitarbeitern (Sozialpädagogen, Beratungslehrer) vorsahen, so reduziert worden, daß heute die Beratung von wenigen Sozialpädagogen und in der Hauptsache von Beratungslehrern übernommen werden soll. Wenn Gaude (1971a/b; vgl. a. Grossmann-Aden 1975, S. 44ff) als einer der wenigen Psychologen an Gesamtschulen schon kaum mehr als oberflächliche Konfliktbereinigung leisten konnte, so ist

der Beratungslehrer mit einer Stundenermäßigung von 2-4 Stunden pro Woche für die Betreuung von 1000 Schülern (Liede 1974) nicht mehr als ein Alibi.

Ein weiteres Problem bisheriger Beratungspraxis und -theorie ist die Fixierung auf den Einzelfall, einmal, weil durch die Behandlung des einzelnen Schülers keine Maßnahmen gegen eine fortwährende Reproduktion des Notfalls, der seine Ursachen in institutionellen Strukturen und den dadurch bedingten Beziehungsmustern der beteiligten Individuen hat, ergriffen werden. Zum anderen muß eine derartige Arbeitsweise bei den gegebenen Berater-Schüler-Relationen zu einer vollständigen Arbeitsüberlastung des Beraters führen. "Je mehr, je schneller und je erfolgreicher Einzelfälle bearbeitet werden, desto zahlreicher werden auch die Anmeldungen schwieriger Schüler. Das heißt aber auch: je mehr der Schulpsychologe den Erwartungen der Lehrer, 'pädagogische Feuerwehr' zu sein, einmal entgegengekommen ist, desto mehr wird er auf diese Funktion verpflichtet, desto schwerer wird es ihm sein, sich noch Zeit für andere Aufgaben zu reservieren". (Zeuch/Lemcke zit. n. Faulstich-Wieland u.a. 1976, S. 46) Eine Lösung dieses Problems kann nicht durch "mehr desselben" (Watzlawick u.a. 1974, S. 51ff), d.h. durch eine Erhöhung der Zahl der Berater bei gleichzeitiger Fixierung auf den Einzelfall, erreicht werden; damit würde vielmehr nur die "Fortschreibung der alten Praxis unter partiell günstigeren Arbeitsbedingungen" (Faulstich-Wieland u.a. 1976, S. 45) gefördert. Eine erfolgreichere Bewältigung der schulischen Schwierigkeiten müßte gegenüber der einseitigen Betonung des Einzelfalles in stärkerem Maße an der Organisationskritik und der Ausbildung von Mediatoren orientiert sein, Ansätze dazu scheinen sich auch im Selbstverständnis der Schulpsychologen niederzuschlagen (Faulstich-Wieland 1975).

Als Hauptkritikpunkte am bisherigen Verständnis schulischer Individualberatung lassen sich festhalten:

1. Der verhaltensauffällige Schüler wird an den Berater überwiesen. Das Problemverhalten wird so als ein Versagen des Schülers gegenüber institutionellen Anforderungen definiert, das 'am' Schüler zu korrigieren ist.
2. Dabei wird nicht berücksichtigt, daß das Problemverhalten in der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler zu Schwierigkeiten führt, die Stigmatisierung des Schülers also der Interpunktion (Watzlawick u.a. [4]1974, S. 57ff) des Lehrers folgt.
3. Die Folgen der institutionell determinierten Beziehungsstruktur für die Interaktionsmöglichkeiten von Lehrern und Schülern bleiben unbefragt.
4. Normalitätskriterien und die ihnen zugrunde liegenden Interessen werden nicht problematisiert.

So konzipierte Beratung ist nicht in der Lage, die Probleme, die sie vorgeblich lösen oder mildern soll, wirkungsvoll anzugehen, vielmehr stabilisiert sie dadurch, daß sie die Kompetenz zur Behandlung von Schwierigkeiten monopolisiert, die Beziehungsstrukturen, in denen die Verhaltensschwierigkeiten entstehen.

In dem hier als Skizze zu entwickelnden Konzept Sozialen Lernens wäre demgegenüber an folgende Aufgaben schulischer Beratung zu denken:

1. In Zusammenarbeit mit Lehrern und Sozialpädagogen ist ein Konzept Sozialen Lernens zu entwickeln, das die gesellschaftlichen (institutionellen) und individuellen Voraussetzungen schulischer Lernprozesse berücksichtigt. Zielvorstellungen Sozialen Lernens wären unter Offenlegung der zugrunde liegenden Interessen soweit zu konkretisieren, daß eine Bestimmung erwünschter und nicht erwünschter Verhaltensqualifikationen von Schülern u n d Lehrern möglich wird.

   Soziales Lernen wäre als übergreifendes Prinzip aller schulischen Lernprozesse zu verstehen, eine Einrichtung von 'pädagogischen Inseln' demnach bestenfalls als Übergangslösung zu billigen.
2. Die Voraussetzungen für Soziales Lernen müssen entwickelt werden, d.h.

- Schulische Strukturen müssen daran geprüft werden, ob sie Soziales Lernen fördern oder hemmen. Die Veränderung hemmender Strukturen auch unter Beteiligung der Eltern und Schüler wäre ein langfristiges Ziel.
- Schulische Beratung kann einen Beitrag zur Qualifizierung insbesondere der Lehrer leisten. Über ein Mediatorentraining (s.u.) können Ansätze gemacht werden, den Lehrern Verhaltensqualifikationen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, ihre Arbeit mit den Schülern am Prinzip des Sozialen Lernens zu orientieren.

3. Schulische Beratung hätte die Aufgabe, die Wirkungen erster Veränderungsansätze zu kontrollieren (Handlungsforschung).
4. In Konfliktfällen sollte nur in Extremfällen an eine 'Behandlung' gemäß dem herkömmlichen Verständnis der Beratung gedacht werden. Vorzuschalten wäre in jedem Fall eine Analyse des Problemfeldes, die u.a. zu klären hätte: Was ist vorgefallen? Wie ist es dazu gekommen? Wer nimmt Anstoß an dem Geschehnis? Welche Begründung wird gegeben? Wie stellt sich der Vorfall aus der Sicht der Interaktionspartner dar? Auf welche Aspekte der Beziehungsstruktur kann wie Einfluß genommen werden?
   Kann eine 'Behandlung' auch dort stattfinden, wo der Konflikt akut wurde?

Eine Realisierung derartiger Vorstellungen muß die unzureichende personelle Ausstattung der Gesamtschulen mit Psychologen und Sozialarbeitern in Rechnung stellen. Vorbild für eine derartige Arbeit könnte das Organisationsmodell von Tharp und Wetzel (1969) sein, das von den Autoren entwickelt wurde, um den Mangel an qualifizierten Kräften zu 'beheben':

> "The principle impetus for these explorations has been the severe shortage of traditional mental health workers. It is apparent that the current demand for trained professional workers far exceeds the supply, and that the disparity is growing." (S. 15)

Diesem Modell liegt also ein ebensolcher Mangel zugrunde wie der gegenwärtig an den Gesamtschulen zu beobachtende. Aus

dieser Notlage heraus entwickelten die Autoren ein Modell zur Behandlung von Verhaltensstörungen, bei dem durch die Einschaltung von Mediatoren der Effekt der Arbeit des Beraters (Consultant) vervielfältigt wird. Die Behandlungskette hat folgende Form:

Consultant ——→ Mediator ——→ Target

(nach Tharp und Wetzel 1969, S. 47)

Für die Behandlung von 'Verhaltensstörungen' hieße das: Der Berater (Consultant) nimmt in der Regel keinen direkten Kontakt mit dem Schüler (Target) auf, vielmehr werden die konkreten Maßnahmen in der natürlichen Umgebung (natural environment) von Kontaktpersonen des Schülers ergriffen (Schüler, Lehrer, Eltern). Diese Kontaktperson wird auf ihre Aufgabe von dem Berater oder von einer wiederum zwischengeschalteten Person, die vom Berater betreut wird, vorbereitet. Nach diesem Prinzip ist das Projekt "Schüler-helfen-Schülern" an der Walter-Gropius-Schule konzipiert worden. Hier wurden Schüler, die sich bereiterklärten, Mitschülern mit schulischen Schwierigkeiten zu helfen, von Gaude in einem Trainingsprogramm auf ihre Arbeit vorbereitet. Das Trainingsprogramm umfaßte im wesentlichen eine Einführung in grundlegende Verhaltensmodifikationsprinzipien und ein adäquates Gesprächsverhalten, das sich an den Grundvariablen der klienten-zentrierten Gesprächspsychotherapie orientierte. Mit diesem Vorgehen wird einmal erreicht, daß den (Ziel-)Schülern bei ihren Schwierigkeiten geholfen wird, zum anderen werden die helfenden Schüler (Mediatoren) für verschiedene Aspekte des Sozialverhaltens sensibilisiert und befähigt, Einfluß auf die Interaktion zu nehmen.[1]

---

[1] Zu den Möglichkeiten und Problemen wie auch zu vorliegenden amerikanischen Erfahrungen bei der Unterrichtung von Schülern durch Schüler vgl. Feldmann 1975; Krüger 1975.

Diese Kette ist bei Tharp und Wetzel um ein Glied verlängert, bei ihnen tritt zwischen den Berater und den Mediator noch eine Gruppe von Co-Trainern (BA's);

Supervisor psychologists ⟶ BA's ⟶ Mediator ⟶ Target

(S. 62)

Die einzelnen Funktionen können nun je nach Aufgabenbereich von unterschiedlichen Personen ausgeübt werden. Für die Gesamtschule wäre z.B. die Möglichkeit denkbar, daß der Psychologe mit den Sozialpädagogen ein Lehrertrainingsprogramm zur Erweiterung der Sozialen Kompetenz entwickelt. Das Training der Lehrer würden dann die Sozialpädagogen in eigener Verantwortung mit den Lehrern durchführen. An die Stelle der Sozialpädagogen könnten je nach Gegebenheiten auch interessierte Lehrer mit einigen Grundkenntnissen treten. Ziel wäre es letztlich, den Lehrer zu befähigen, seine Arbeit mit den Schülern an den Zielen Sozialen Lernens zu orientieren. Damit hätte die Kette folgende Gestalt:

Psychologe ⟶ Sozialpädagoge ⟶ Lehrer ⟶ Schüler

Diesem Vorgehen liegen zwei wesentliche Annahmen zugrunde:

1. 'Normales' und 'abnormes' Verhalten unterscheiden sich in ihrer Genese nicht durch je qualitativ besondere Lernprozesse. Prinzipiell wird 'angepaßtes' oder 'unangepaßtes' Verhalten auf die gleiche Weise gelernt. Damit macht es prinzipiell keinen Unterschied, ob - wie bei Tharp und Wetzel - sogenannte 'Verhaltensstörungen' beseitigt werden sollen oder aber - wie im hier gegebenen Zusammenhang - Verhaltensqualifikationen bei Lehrern und Schülern aufgebaut werden sollen, die ihnen 'entfaltetere' Interaktionen ermöglichen sollen.
2. Prinzipiell kann jedes Individuum befähigt werden, bei seinen Interaktionspartnern Lernprozesse gezielt zu stimulieren. Die Möglichkeit, 'Verhaltensstörungen' zu

korrigieren, ist nicht an eine hochgradig spezialisierte Ausbildung gebunden. Sieht man von besonders komplexen Fällen ab (die sich aber nicht z.B. durch Verdrängungsmechanismen besonderen Ausmaßes, sondern durch ein komplexes Bedingungsfeld 'äußerer' Faktoren auszeichnen), kann jedes Individuum befähigt werden, Selbstkontrolle auszuüben, wie auch Einfluß auf soziale und materielle Determinanten der Interaktion zu nehmen.

Die Arbeit von Tharp und Wetzel hat wegen ihrer ermutigenden Resultate, aber auch unter dem Druck praktischer Notwendigkeiten, zu einer Fülle von Versuchen geführt, Beratung im weitesten Sinne zu 'entprofessionalisieren'.[1] Offensichtlich werden derartige Versuche auch im Kontext der Gesamtschule unternommen, das Gaude'sche Schülerhilfeprojekt ist ein Beispiel, Faulstich-Wieland (1975) berichtet von zwei Versuchen an der IGS Weinheim und an der Mannheimer Bildungsberatungsstelle.

Langfristig muß auf eine Veränderung der Lehrerausbildung, aber auch auf eine Veränderung der Psychologen- und Sozialpädagogenausbildung, die eine Abkehr von der Fixierung auf die Einzelfallarbeit erreichen müßte, hingearbeitet werden. Wenn aber auch kurzfristig eine Qualifizierung von Lehrern für eine andere Praxis, die dem Sozialen Lernen eine höhere Bedeutung beimißt, erreicht werden soll, wird dies effektiv nur dann geschehen können, wenn auch hier ein Umdenken stattfindet. Die bisher herrschende Lehrerfortbildung in Wochenendtagungen und 1-2wöchigen Trainingsseminaren fernab der Schulrealität durch Expertenteams zeichnen sich durch einen hohen Aufwand und eine nur unzureichend belegte Wirksamkeit aus. In dem hier vorgestellten Modell wäre dagegen eine fortlaufende Qualifizierung 'vor Ort' entsprechend den von den

---

[1] Vgl. z.B. Kuhlen [2]1973, S. 167ff; Kanfer/Phillips 1970, S. 555ff; Minsel 1975; Herbert/Baer 1975; Patterson 1971; Patterson 1973; Lange u.a. 1974.

Beteiligten artikulierten Bedürfnissen möglich, der personelle Aufwand wäre vergleichsweise gering.

Einer Hierarchisierung der einzelnen Funktionen wäre durch eine gemeinsame Planung schulischer (institutioneller und personeller) Veränderung wie auch einer gemeinsamen Arbeit besonders in Projekten entgegenzuwirken. Die Arbeit von Psychologen, Sozialpädagogen und Lehrern zeichnet sich hier nicht durch prinzipiell unterschiedliche Tätigkeitsmerkmale aus, verpflichtend ist vielmehr für alle ein gemeinsames Konzept Sozialen Lernens. In ihrer gemeinsamen Verpflichtung auf ein Konzept Sozialen Lernens, das die Förderung sozialer Verhaltensqualifikationen zum Ziel hat, ist das Vorgehen von Psychologen, Sozialpädagogen und Lehrern 'arbeitsgleich', 'arbeitsteilig' ist die Arbeit insofern, als sie an verschiedenen Gegenständen und mit verschiedenen Adressaten stattfindet.

5.2. Persönlichkeitstheoretische Vorüberlegungen

In den vorliegenden Arbeiten zum Sozialen Lernen finden sich in der Regel keine Aussagen über das Verständnis der Persönlichkeit, das den propagierten Zielen Sozialen Lernens zugrunde liegt. Die wenigen Ausnahmen (Keim 1973c; Jahrow o.J.; Schaeffer 1976) machen deutlich, daß die Interpretation dieser Ziele beliebig bleibt, solange neben dem zugrunde liegenden Gesellschaftsverständnis nicht auch die implizite 'Theorie' der Persönlichkeit präzisiert wird. Während Keim von ahistorischen, invarianten Bedürfnissen 'des' Menschen, die als Abstraktion konkret historisch-gesellschaftlich entwickelter Bedürfnisse das menschliche Wesen zur Naturgegebenheit machen (vgl. Sève 1973, S. 15f, 150f, 320ff), ausgeht, stellt sich für Jahrow das Verhältnis Individuum-Umwelt als eine dialektische Beziehung dar, in der jedoch im Gegensatz etwa zu Sève als "in letzter Instanz bestimmende

Struktur" (Sève 1973, S. 163) das Individuum erscheint.[1] Schaeffer bezieht sich zur Klärung des Erfahrungsbegriffs besonders auf Leontjew (1973), der unter einer vorwiegend phylogenetischen Fragestellung die Spezifika der Gattung Mensch herauszuarbeiten sucht (vgl. a. Schmidt 1973).

Die folgende Skizze erhebt nicht den Anspruch, einen neuen Beitrag zur Entwicklung einer akzeptablen Persönlichkeitstheorie[2] zu liefern, sie soll vielmehr verdeutlichen, von welchem Persönlichkeitsverständnis aus die folgenden Vorschläge für Soziales Lernen verstanden werden sollen.

Mit Bezug auf die 6. Feuerbachthese von Marx formuliert Sève (1973): "Das menschliche Wesen befindet sich nicht auf Seiten der einzelnen Individuen, sondern auf der Seite der gesellschaftlichen Verhältnisse." (S. 102) Und weiter: "Dem menschlichen Individuum ist sein Wesen nicht angeboren; es hat es außer sich, außermittig, in der Welt der gesellschaftlichen Verhältnisse ." (S. 156) Danach ist das "gesellschaftliche Wesen des Menschen auf einer gegebenen geschichtlichen Entwicklungsstufe(...) qualitativ und quantitativ - im Vergleich zu dem ihm vorangegangenen und dem ihm folgenden Zustand - durch den Charakter der gegebenen Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse, gefaßt als Ausdrucksform menschlicher Wesenskräfte, bedingt." (Hahn 1968, S. 127) Die Ent-

---

[1] Sève hat zur Bezeichnung des Verhältnisses des Individuums zur gesellschaftlichen Basis den Begriff der "Juxtastruktur" eingeführt. "Es ist wesentlich, nicht den rein äußeren Zusammenhang zweier selbst unabhängiger Strukturen - der also auf neutrale Wechselseitigkeit hinausläuft - mit dem zusammenzuwerfen, was ich hier als juxtastrukturelles Verhältnis bezeichne. In diesem ist bestimmungsgemäß die eine Struktur, obwohl ihr Träger unabhängige Existenz und unabhängigen Ursprung besitzt, völlig der anderen untergeordnet, so daß die notwendig wechselseitige Funktionaldetermination dann den Verlauf einer gerichteten Kreisbeziehung nimmt: die eine Struktur ist stets die in letzter Instanz bestimmende Struktur." (S. 162f) Der Übersetzer kommentiert den Begriff "Juxtastruktur" so: "Soviel wie 'abhängige Nachbarstruktur'. Das Fremdwort verweist außerdem auf eine gewisse Parallelität beider Strukturen." (S. 162)

[2] Vgl. z.B. Sève 1973; Arnold 1974; Hiebsch/Vorwerg [6]1972, S. 37ff; Hiebsch 1966, S. 9ff; Mischel 1971, 1973; Herrmann [2]1972, S. 19ff.

wicklung der Persönlichkeit als Aneignung des menschlichen Wesens vollzieht sich in der konkreten Lebenstätigkeit, die in der spezifischen Handlung jeweils zwei - nur analytisch zu trennende - Aspekte enthält: einen überindividuellen, insofern das Individuum geprägt ist von bestimmten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen, und einen individuellen, insofern sich in der Handlung die je besondere Biographie als unverwechselbarer Aneignungsprozeß äußert (vgl. Sève 1973, S. 316f; Hahn 1968, S. 128).

Diese Aussagen über das Wesen des Menschen machen zwar eine Beschreibung der Entwicklungsrichtung in Form einer zunehmenden 'Entfaltung' der Lebenstätigkeit möglich, sie geben jedoch noch keine Hinweise, welche konkreten Qualifikationen vom Individuum erworben werden müssen und sollen und wie das geschieht.

Die Frage nach dem Erwerb bestimmter Verhaltensmöglichkeiten und -bereitschaften läßt sich als Frage nach der Beschaffenheit der black box formulieren.[1] Die black box umfaßt je nach den angelegten wissenschaftlichen Standards und Forschungsinteressen sehr unterschiedliche Dinge zwischen dem Einwirken spezifischer Bedingungen auf das Individuum und seinen Handlungen. Der hier im folgenden gewählte Ansatz soll kurz gegen andere Versuche, mit der Unmöglichkeit, "die Seele 'an der Arbeit' zu sehen" (Watzlawick u.a. [4]1974, S. 45), fertig zu werden, abgegrenzt werden.

Die frühen Behavioristen erklärten den Inhalt der black box für uninteressant, für sie lag zwischen Stimulus und Response nichts, das notwendigerweise untersucht werden mußte (was nicht mit einer Leugnung dazwischen ablaufender Prozesse gleichzusetzen ist). Ihr Bestreben bestand darin, in der Abfolge bestimmter Reizbedingungen und Verhaltensweisen Regel-

---

[1] Hier im Sinne der von Watzlawick u.a. genannten ursprünglichen Bedeutung des Begriffs in der Fernmeldetechnik: "Er (der Begriff, M.F.) wurde im Krieg zunächst auf erbeutetes Feindmaterial angewendet, das wegen der möglicherweise darin enthaltenen Sprengladungen nicht zur Untersuchung geöffnet werden konnte." ([4]1974, S. 45)

mäßigkeiten zu ermitteln, die eine Voraussage des Verhaltens ermöglichen sollten. Die Erklärung, daß auf den Reiz 'a' das Verhalten 'b' folgt, gilt danach als hinreichend, und eine Debatte über den 'wirklichen Grund' ähnelt dann in der Formulierung von Watzlawick u.a. (^{4}1974) "einer scholastischen Disputation über das Geschlecht der Engel" (S. 43). Leitbild wissenschaftlichen Vorgehens sind hier die Naturwissenschaften, die Verwendbarkeit vorliegender Informationen richtet sich nach ihrer Meßbarkeit (Reizintensitäten, Verhaltenshäufigkeiten). Dies Vorgehen wird spätestens dann unbefriedigend, wenn auf mutmaßlich vergleichbare Reize vollständig verschiedene Verhaltensweisen folgen, Verhalten gezeigt wird, für das in der aktuellen Situation keine auslösenden Reize zu identifizieren sind und mutmaßlich vergleichbare Konsequenzen einmal die Rate des Verhaltens steigern, ein anderes Mal senken und ein drittes Mal unverändert lassen.

Miller u.a. (1973) halten es deshalb für sinnvoll, "zwischen den Reiz und die Reaktion ein bißchen Weisheit einzuschieben." (S. 12) Dies haben andere Autoren mit der Annahme von Persönlichkeitszügen getan, denen sie eine gewisse zeitliche Stabilität und eine Generalisierung über ein breites Verhaltensspektrum zuschreiben. Dies Vorgehen birgt einmal die Gefahr in sich, die Variabilität und Situationsabhängigkeit menschlicher Verhaltensweisen zu vernachlässigen (vgl. Rohr 1972; Mischel 1973), zum anderen verführt eine derartige Beschreibung dazu, Persönlichkeitszüge schließlich als existente Gebilde zu betrachten und ihren Charakter als Konstrukte zu vermischen (vgl. Mischel 1971, 1973).

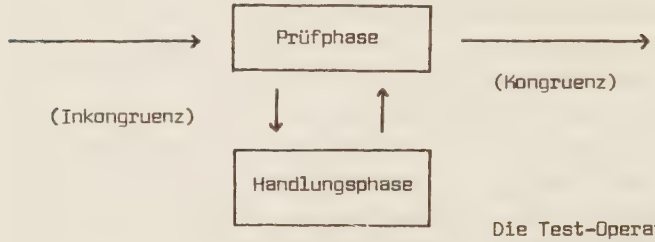
Akzeptiert man als wissenschaftlich zulässige Untersuchungsmethoden z.B. Introspektion, Traumdeutung und freie Assoziation, werden psychische Prozesse in noch weiterem Ausmaß aufgehellt, der nicht mehr zugängliche Bereich zwischen Reiz und Reaktion weiter reduziert, die black box wird schließlich zur überflüssigen Konstruktion. Unzureichend bleibt bei derartigen Verfahren die intersubjektive Überprüfbarkeit der Befunde.

Ein in den letzten Jahren weit verbreitetes Erklärungsmodell beschreibt in Analogie zur Arbeitsweise eines Computers psychische Prozesse als Informationsverarbeitung (vgl. z.B. Schmidt 1973, S. 320ff; Miller u.a. 1973; Grundke 1975, S. 21ff). Ich möchte dies Vorgehen im folgenden etwas ausführlicher darstellen.

Ein grundlegender Begriff dieses Beschreibungsmodells ist bei Miller u.a. (1973) der 'Plan', der mit "Analogien zwischen Gehirn und Computer einerseits, zwischen Verstand und Computerprogramm andererseits" (Miller u.a. 1973, S. 12) arbeitet. Die Analyseeinheit ist nicht mehr die S-R-Verbindung, sondern die Rückkopplungsschleife (bei Miller u.a.: TOTE-Einheit) als Bestandteil eines komplexen Regulationsprozesses. Nach dem Verständnis von Miller u.a. umfaßt ein Plan eine Vielfalt von Instruktionen, die einen geordneten Handlungsablauf gewährleisten, geordnet im Sinne einer richtigen Reihenfolge, geordnet aber auch in der Gleichzeitigkeit organisierten Verhaltens auf verschiedenen "Komplexitätsebenen" ("Hierarchie von Instruktionen") (S. 24f).

Um ein richtiges Verständnis der folgenden Ausführungen sicherzustellen, soll ein Kritikpunkt vorweggenommen werden: Das Autorenkollektiv Wissenschaftspsychologie (1975) kritisiert mit Recht, daß der "Planbegriff in der bürgerlichen Psychologie fast ausschließlich auf psychische, individuelle Pläne (meist gefaßt als 'Rollen' oder 'Strategien')- und nicht auf gesellschaftliche Handlungs- oder gar Produktionspläne angewendet" (S. 145) wird. Wenn hier auch nicht auf gesellschaftliche Handlungspläne eingegangen werden kann, sollte doch nach den Ausführungen an anderer Stelle (Teil 2., 3., 4.4.) hinreichend deutlich sein, daß der Selbstregulationsprozess des Individuums nicht nur durch die aktuell wirkenden Umweltbedingungen und die auf sie zurückwirkende Tätigkeit des Individuums, sondern auch in der je besonderen Gestalt des Regulationsprozesses (z.B. Beschaffenheit der Prüfgrößen, Stellenwert der Unterpläne) geprägt ist von den konkret historisch-gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen das Individuum lebt.

Grundmuster aller Pläne ist nach Miller u.a. die TOTE-Einheit als Rückkopplungskreis:[1]



Die Test-Operation-Test-Exit-Einheit (TOTE-Einheit)

(Nach Miller u.a. 1973, S. 34)

Die TOTE-Einheit soll prinzipiell alle Verhaltensabläufe beschreiben können. Um über den Spezialfall des Reflexes hinauszugelangen, kann die Vorstellung, daß die Pfeile den Austausch von Energie darstellen (in Form chemischer Transmitterstoffe oder Ströme) allgemeiner gefaßt werden als Informationsaustausch oder Steuerung, wobei die Pfeile dann nur eine Ablauffolge darstellen würden (Miller u.a. 1973, S. 35). Offensichtlich läßt sich die TOTE-Einheit je nach Lesart zur Beschreibung aller Regelungsprozesse benutzen, eine Ausdehnung auf gesellschaftliche Abläufe ist möglich, soll hier aber nicht näher behandelt werden.

Komplexe Verarbeitungsprozesse lassen sich beschreiben als eine koordinierte Verschaltung mehrerer TOTE-Einheiten, "als eine koordinierte Folge von Prüfungen und Handlungen" (S. 41). Über diese Koordination hinaus ist der Mensch aber weiterhin in der Lage, gleichzeitig mehrere Pläne zu verfolgen, die sich über unterschiedlich lange Zeiträume erstrecken und auf verschiedene Lebensbereiche beziehen. In keinem Fall wird

---

[1] Die von anderen Autoren vorgestellten Modelle stellen Variationen dieser Grundform dar, insofern sie die Elemente der Schleife nach der jeweiligen Erklärungsabsicht konkretisieren (vgl. z.B. Schmidt 1973, S. 324; Autorenkollektiv Wissenschaftspsychologie 1975, S. 143ff; Schmidt [2]1972; Thoresen/Mahoney 1974, S. 15; Kanfer 1973, S. 80; vgl. a. Henningsen 1974, S. 14f).

es aber so sein, daß ein Mensch alle Pläne ausführt, die potentiell für ihn denkbar wären. Ebenso, wie zwischen verschiedenen Plänen und möglichen Abfolgen durch eine Wertung der Bedeutung für das Individuum entschieden wird, ist auch für jeden Plan ein mehr oder weniger variabler Grenzwert vorhanden, bei dessen Erreichung der Plan aufgegeben, variiert oder durch einen anderen ersetzt wird. Wenn man davon ausgeht, daß die Handlungen des Individuums letztlich die Funktion haben, von dem Individuum positiv bewertete Konsequenzen herbeizuführen, dann kann für jedes angestrebte Ziel ein Punkt oder Bereich angegeben werden, von wo ab der notwendige Aufwand in keinem vertretbaren Verhältnis mehr zum Ergebnis steht. Allerdings ist es nicht notwendig, daß jede Teilhandlung, für sich genommen, subjektiv befriedigend ist. "Bei einem komplexen Plan, der aus einer Hierarchie von Teilplänen besteht, kann es vorkommen, daß die Testphasen einiger Unterpläne mit negativen Werten assoziiert sind. Um zu einem positiven Ergebnis zu gelangen, muß man in diesen Handlungsvorsätzen Dinge tun, die, für sich allein betrachtet, negativen Wert haben." (Miller u.a. 1973, S. 63) In einer anderen Terminologie spricht man dann von Bedürfnisaufschub, Frustrationstoleranz, Selbstkontrolle oder Disziplin.

Diese formale Beschreibung des Verarbeitungsprozesses von Informationen, durch den ein planvolles Handeln des Individuums möglich wird, kann noch keine Hinweise darauf geben, wie die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Erweiterung der Handlungsfähigkeit erreicht werden kann. Dazu ist es notwendig anzugeben, über welche Fähigkeiten allgemeiner Art das Individuum verfügen muß, um Pläne aufstellen und verfolgen zu können und weiterhin, wie diese Fähigkeiten entwickelt werden können.

Ich möchte im folgenden die von Mischel (1973) als Vorschlag formulierten "cognitive social learning person variables" (S. 265) zum Modell der TOTE-Einheit in Beziehung setzen. Diese Modellvorstellung sollte im Sinne des Verfassers als durchaus korrektur- und ergänzungsbedürftig und

als e i n denkbares Modell verstanden werden.

Zum Verständnis des Mischel'schen Anliegens mag folgende Ausführung beitragen:

> "The proposed cognitive social learning approach to personality shifts the unit of study from global traits inferred from behavioral signs to the individual's cognitive activities and behavior patterns, studied in relation to the specific conditions that evoke, maintain, and modify them and which they, in turn, change (Mischel 1968).
>
> The focus shifts from attempting to compare and generalize about what different individuals 'are like' to an assessment of what they d o - behaviorally and cognitively - in relation to the psychological conditions in which they do it. The focus shifts from describing situation-free people with broad trait adjectives to analyzing the specific interactions between conditions and the cognitions and behaviors of interest." (1973, S. 265)

Diese Positionsbestimmung, in der sich Mischel gegen einen vereinfachenden Gebrauch generalisierter Eigenschaften zur Beschreibung abstrakter, d.h. aus ihrem sozialen Kontext gelöster Individuen wendet, macht sein Anliegen deutlich: er will die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt von der Seite des Individuums aus beschreiben, indem er untersucht, was das Individuum t u t. Dieses Tun ist allerdings nicht identisch mit dem bisherigen Verständnis der Handlung. Bei Mischel bleibt die Frage nach der gesellschaftlich-historischen Determination des spezifischen Kontextes, in dem das Individuum jeweils handelt, damit auch die Abhängigkeit der Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums von den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen, ungeklärt. In diesem Punkt muß also der Mischel'sche Ansatz weitergedacht werden.

Zu den Personenvariablen führt Mischel aus:

> "The proposed cognitive social learning person variables deal first with the individual's competencies to construct (generate) diverse behaviors under appropriate conditions. Next, one must consider the individual's encoding and categorization of events. Furthermore, a comprehensive analysis of the behaviors a person performs in particular situations requires attention to his expectancies about outcomes, the subjective values of such outcomes, and his self-regulatory systems and plans." (Mischel 1973, S. 265)

In der Reihenfolge der Schritte, die die TOTE-Einheit umfaßt, lassen sich diese Variablen hier so verstehen:

1. Das Individuum muß in der Lage sein, die Informationen, die seine Umwelt enthält, zu entschlüsseln und in sinnvolle Zusammenhänge zu bringen. Je nach der Bedeutung, die das Individuum den gegenwärtig vorhandenen Informationen beimißt, trifft es eine Auswahl. Ebenso, wie die Einschätzung der Bedeutung der verfügbaren Informationen ein Produkt der Lerngeschichte des Individuums ist, sind auch seine Informationsverarbeitungsstrategien geprägt von den bisherigen Lernprozessen in einer konkreten Umwelt. Sie tragen also neben den spezifischen Charakteristika der einzigartigen Biographie des Individuums auch die Züge der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse. Was jeweils für das Individuum von Bedeutung ist und wie es kategorisiert werden kann, ist abhängig vom jeweiligen Kontext.
2. Ob die vom Individuum perzipierte Information nun zu einer Handlung führt, die dem Ziel einer Veränderung der Beziehung zwischen IST- und SOLL-Lage dienen kann, ist abhängig davon, welchen Wert das Individuum der Abweichung beimißt und wie es die Konsequenzen denkbarer Aktivitäten einschätzt. Diese Einschätzung baut auf einem Vergleich früherer Erfahrungen auf; auf der Basis der gegenwärtig und in der Vergangenheit vorgefundenen Bedingungen werden Entwicklungsmöglichkeiten durchgespielt und einer Bewertung unterworfen.
3. Die Variable "Self-Regulatory Systems and Plans" verweist hier darauf, daß die Einzelaktivität immer eingebettet ist in die Gesamtaktivität des Individuums und auch nur von dort ihren Stellenwert erhält. Von dem generelleren Plan her bestimmt sich, welche Position im hierarchischen Aufbau der Einzelpläne der in Frage stehende Plan einnimmt, wie die Prüfgröße beschaffen ist, nach der sich bemißt, ob eine Handlung ausgeführt wird oder ob sie unterbleibt.
4. Wenn eine Handlung eingeleitet werden soll, muß das Indi-

duum über ein ausreichendes Verhaltensrepertoire verfügen, um die erwünschten Konsequenzen herbeiführen zu können. Akzeptiert man diese Variablen als mögliche Beschreibung der Kompetenzen, über die das Individuum zur Selbstregulation als Voraussetzung des Handelns verfügen muß und deren Ausprägungsgrad das Niveau seiner Handlungsmöglichkeiten bestimmt, dann wäre danach zu fragen, welche Entwicklungsmöglichkeiten in spezifischen Kontexten für diese Kompetenzen bestehen und welche Strategien zu ihrer Förderung denkbar sind. Mischel stellt heraus, daß die Uniformität menschlichen Verhaltens, wie sie durch die Annahme stabiler Persönlichkeitszüge behauptet und durch psychologische und pädagogische Untersuchungsdesigns 'belegt' wird (Holzkamp 1972, bes. S. 9ff u. 35ff), ein Produkt restriktiver Umweltbedingungen ist (1973, S. 276). Die schulischen Lernbedingungen stellen sicherlich einen derartigen restriktiven Rahmen dar (vgl. Teil 3.): Unter Bedingungen, die das Spektrum möglicher Verhaltensweisen extrem reduzieren, indem nur bei Einhaltung genau vorgegebener Informationsverarbeitungsstrategien und einer Orientierung an den von der Institution vorgegebenen Bewertungskriterien und Verhaltensalternativen positive Konsequenzen für den Schüler wahrscheinlich werden, steigt die Wahrscheinlichkeit, daß eine der wenigen Verhaltensweisen gewählt wird, die positive Konsequenzen erwarten lassen, dies besonders dann, wenn andere Verhaltensweisen negative Konsequenzen nach sich ziehen. Die Entwicklung ritualistischen Verhaltens ist unter solchen Bedingungen wahrscheinlicher als unter Bedingungen, die eine Vielfalt alternativer Verhaltensweisen zulassen. Insgesamt könnte man die Schule als einen Ort beschreiben, an dem eine selbständige Planung komplexer Strategien zur Erreichung von Zielen, die sich der Schüler selbst setzt, eher verhindert wird (wenn man einmal von der Planung der Aktivitäten zur Erreichung einer bestimmten Durchschnittszensur (NC) absieht).

Zusammenfassend lassen sich folgende Punkte festhalten:

- Das 'Wesen'des Menschen liegt in der gesellschaftlichen Umwelt, in die er hineingeboren wird und die er sich in der Tätigkeit aneignet.
- Als Persönlichkeit läßt sich die Art und Weise definieren, in der das Individuum in seiner Umwelt tätig wird.
- Sein Handeln wird geleitet von Plänen, die sich als komplexe Informationsverarbeitungs- und Rückkopplungsprozesse verstehen lassen.
- Das Planen des Individuums setzt bestimmte Aktivitäten voraus: 1. Informationsaufnahme und -verarbeitung,2. Bewerten der Information, 3. Antizipation möglicher Konsequenzen, 4. Ordnen und hierarchisieren der Pläne, 5. Verwirklichen der geplanten Aktivität.
- Der Entwicklungsstand der für den Planungsprozeß notwendigen Aktivitäten, damit aber auch die Komplexität der Pläne und der möglichen Tätigkeit ist abhängig von den gesellschaftlichen Bedingungen, in denen das Individuum steht.
- Die Handlungsfähigkeit des Individuums (kognitiv, motorisch, affektiv) im sozialen Kontext könnte nach diesem Verständnis erweitert werden, wenn die Voraussetzungen planenden Verhaltens und gezielten Handelns gefördert werden.

5.3. Ziele Sozialen Lernens

Die formale Beschreibung psychischer Aktivität im Modell komplexer Regulationsprozesse kann erklären, wie prinzipiell die zwischen dem Einwirken des Reizes und der Handlung ablaufenden Prozesse beschaffen sein könnten. Es wird so möglich, allgemeine Aktivitäten zu benennen, die das Individuum im Prozeß der Selbstregulation ausführt, ohne daß jedoch schon der erwünschte Entwicklungsstand der für die Selbstregulation notwendigen Kompetenzen bezeichnet wäre.

Als allgemeines Ziel Sozialen Lernens läßt sich die Befähigung des Individuums zu selbstkontrolliertem Verhalten in der

Gruppe formulieren.

Gemeint ist damit:

1. Qualitativ verändertes Verhalten im sozialen Kontext setzt voraus, daß soziale Prozesse differenziert wahrgenommen werden. Das Individuum soll daher personale und materielle Faktoren wahrnehmen lernen, die soziale Beziehungen und soziales Verhalten beeinflussen.
2. Es ist weiterhin Ziel Sozialen Lernens, das Individuum zu befähigen, seine eigenen Entwicklungsmöglichkeiten im so wahrgenommenen sozialen Kontext zu beeinflussen. Dazu gehört a) die Kontrolle des eigenen Verhaltens (kognitiv, affektiv, motorisch) und b) die Kontrolle der sozialen und materiellen Bedingungen, die das aktuelle Verhalten und die Verhaltensmöglichkeiten des Individuums beeinflussen.
3. Das Individuum wird nur dann wesentliche verhaltensbestimmende Umweltbedingungen erfolgreich beeinflussen können, wenn es in der Lage ist, seine individuellen Pläne mit denen anderer Individuen in der Gruppe zu koordinieren und gemeinsame Interessen in kollektivem, strategischem Handeln durchzusetzen.

Selbstkontrolle heißt hier nicht: 1. Selbst-Kontrolle etwa nach dem Verständnis des 'Selbst' von Rogers (1972, 1973, 1974). 2. Willensstärke: Selbstkontrolle beinhaltet nicht die moralisierende Aufforderung, sich 'zusammenzunehmen', durchzuhalten, Askese zu üben usw.

Selbstkontrolle meint vielmehr die Fähigkeit, "die funktionalen Zusammenhänge seines Verhaltens und die dabei ins Spiel kommenden Umweltfaktoren zu erkennen und zu steuern." (Hartig 1974, S. 325)

Sowohl die allgemeinen Verhaltensmöglichkeiten als auch das aktuelle Verhalten des Individuums werden durch Institutionen, Wohnungsverhältnisse, Einkommen, Medien, Freunde, Interessengruppen usw. beeinflußt. Diese Beeinflussung weist bestimmte, zu identifizierende Regelmäßigkeiten auf, die das Individuum

(auch in der Gruppe) kurzfristig nicht außer Kraft setzen, aus denen es sich auch nicht durch den 'freien Willen' herausheben kann. Es kann aber Regeln sozialer Verhaltenssteuerung gezielt ausnutzen und zur Veränderung seiner Umwelt und damit zur Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten einsetzen.

Selbstkontrolle als die Wahrnehmung und Steuerung der funktionalen Zusammenhänge des Verhaltens und der wesentlichen sozialen und materiellen Umweltfaktoren läßt sich als eine gezielte Kontrolle des Selbstregulationsprozesses (vgl. Teil 5.2.) durch das Individuum verstehen. Der Vorgang der Selbstkontrolle läßt sich ebenso wie der der Selbstregulation als Aktivität eines Individuums u n d einer Gruppe verstehen. Bezugsgröße ist dann der Gruppenplan als Koordination individueller Pläne.

Nach dem hier im Anschluß an neo-behavioristische Autoren (vgl. Hartig 1973a, 1974; Thoresen/Mahoney 1974; Watson/Tharp 1975; Goldfried/Merbaum 1973; Kanfer/Phillips 1970, S. 407ff) formulierten Verständnis der Selbstregulation und Selbstkontrolle liegen zwei Bedingungen vor, wenn sich das Individuum selbstkontrolliert verhält:

1. Es liegt ein 'approach-avoidance'-Konflikt vor. Das Verhalten hat sowohl positive als auch negative Konsequenzen (kurzfristig positive und langfristig negative Konsequenzen oder umgekehrt.).
2. Das Individuum leitet eigenständig, d.h. frei von aktuellem äußerem Zwang, ein kontrollierendes Verhalten ein, das die Auftretenswahrscheinlichkeit des zu kontrollierenden Verhaltens verändert. Dies kann in zweierlei Weise geschehen:
   a) Das Individuum gibt kurzfristig positive Konsequenzen auf, um langfristig negative zu vermeiden.
   b) Das Individuum nimmt kurzfristig negative Konsequenzen in Kauf, um langfristig positive herbeizuführen. (Hartig 1973b, S. 9)

In der Literatur zur Verhaltensmodifikation neo-behavioristischer Autoren wird überwiegend die Kontrolle des eigenen Verhaltens und eine in kurzer Zeit zu bewerkstelligende Verände-

rung sozialer oder materieller Umweltbedingungen des Individuums als Gegenstand der Selbstkontrolle thematisiert. Selbstkontrolliertes Handeln läßt sich jedoch über diesen Rahmen hinaus auch als die Durchführung komplexer Pläne (des Individuums oder der Gruppe) in der Gruppe verstehen.

Im folgenden sollen die obengenannten allgemeinen Ziele Sozialen Lernens an Hand der für die Selbstregulation notwendigen Kompetenzen (vgl. Teil 5.2.) konkretisiert werden:

- Das Individuum soll lernen, die verhaltensbestimmenden Einflüsse seiner materiellen und sozialen Umwelt zu identifizieren:
  Verhaltensbestimmende Wirkungen des 'nur' Faktischen: z.B. kleine Wohnungen, kein eigenes Zimmer, schlechte Verkehrsverbindungen, keine Spielplätze, Sitzanordnung in der Klasse, Beton-Schulhof, Warenanordnung im Kaufhaus, Lautstärke von Musik in Diskotheken, usw.
  Soziale Verhaltensbeeinflussung: z.B. durch Argumentationsstile, Gestik und Mimik im Umgang mit einzelnen, Kleingruppen, Großgruppen, Verbänden und Organisationen.
  Das Individuum soll lernen, die Beeinflussungsmethoden zu erkennen und das jeweilige Interesse zu identifizieren. Es soll erkennen lernen, wie der Handlungsspielraum für bestimmte Bevölkerungsgruppen durch je spezifische Methoden beeinflußt wird.
- Das Individuum soll lernen, die Befunde zu gewichten, d.h. zu werten, und Unterschiede in der rationalen und emotionalen Gewichtung bei sich und anderen wahrzunehmen.
- Es soll lernen, Pläne mit unterschiedlicher Reichweite zur Veränderung sozialer und materieller Bedingungen zu entwerfen. Dazu muß es in der Lage sein, abzuschätzen, welche Erfolgschance welches Vorgehen hat (Bedingungen, Reihenfolge, Ansatzpunkte usw.).
- Das Individuum soll ein Verhaltensinventar entwickeln, das ihm eine differenzierte Manipulation seiner Umweltbedingungen erlaubt. Dazu gehört u.a. auch ein umfangreiches Wissen.
  Zur Entwicklung eines erweiterten Handlungsinventars gehört

auch die Fähigkeit, das eigene Verhalten gezielt zu verändern und die eigene emotionale Befindlichkeit zu kontrollieren (z.B.: lernen, sich Aufgaben so einzuteilen, daß eine erfolgreiche Bewältigung wahrscheinlich wird, Gebrauch von Entspannungstechniken).

- Das Individuum soll lernen, Pläne mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad aufzustellen und auszuführen (Verträge mit sich selbst abzuschließen).
- Das Individuum soll - und damit schließt sich der Regelkreis - in die Lage versetzt werden, die Effekte seines Handelns zu überprüfen, gegebenenfalls eine Variation versuchen (andere Strukturierung des Problems, Veränderung der Maßstäbe, Einsatz anderer Verhaltensweisen usw.).

Die Förderung Sozialen Lernens - als Förderung der Selbstregulation und Selbstkontrolle des Individuums in der Gruppe - wird hier als Aufgabe aller schulischen Lernbereiche (Unterricht, Freizeit, Beratung) verstanden, die mit unterschiedlichen Schwerpunkten an der Entwicklung der obengenannten Qualifikationen beteiligt sind. Diese Differenzierung sollte aber nicht so weit gehen, daß verschiedene Funktionen Sozialen Lernens - Prior und Oelkers (1975) nennen die Erziehungsfunktion der zukünftigen Schule, die gruppendynamische oder sozialpsychologische Funktion, die sozialpädagogische oder kompensatorische Funktion und die emanzipative und politische Funktion Sozialen Lernens (S. 89ff) - "verschiedenen 'Orten'" (S. 89) zugeordnet werden.

Aus dieser umfassenden Aufgabenstellung Sozialen Lernens ergibt sich die Forderung, alle schulischen Lernbedingungen daraufhin zu überprüfen, ob sie in ihrer gegenwärtigen Form geeignet sind, zur Förderung Sozialen Lernens beizutragen. In einem weiteren Schritt wäre anzugeben, wie eine Veränderung dieser Bedingungen aussehen müßte, um eine Förderung Sozialen Lernens möglich zu machen.

Eine Analyse aller schulischen Lernbedingungen kann hier nicht erfolgen, aus den vorangegangenen Teilen läßt sich aber

festhalten: Die Funktionen, die die Schule als gesellschaftliches Subsystem übernimmt, stehen im Gegensatz zu einer Förderung Sozialen Lernens (vgl. Teil 2. und 3.). Qualitative Veränderungen dieser Funktionen setzen umfassende Veränderungen bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse voraus. Da die vorliegende Arbeit dem Interesse folgt, kurzfristig realisierbare Veränderungen zu skizzieren, die eine Förderung Sozialen Lernens auch vor dem "Tag X" (Schreiner 1973a) möglich machen können, soll der obligatorische Aufruf, im gewerkschaftlich organisierten Kampf bessere Schulen und eine Anpassung der gesellschaftlichen Verhältnisse an die Bedürfnisse einer Mehrheit der Bevölkerung durchzusetzen, nicht weiter präzisiert werden.[1]

Die Organisation der Schule als Verwaltungsbürokratie (vgl. Fürstenau 1969b; Hoffmann 1976; Lohmann/Prose 1975) steht ebenso wie die Organisation der in ihr ablaufenden Lernprozesse einer Förderung Sozialen Lernens entgegen (vgl. Teil 3. und 4.). Veränderungen dürften hier umso eher zu erreichen sein, je weniger sie allgemeine Organisationsmerkmale der Schule in Frage stellen (Schulrecht, Beamtenrecht, FEGA-System usw.). Ohne Veränderungen in diesem Bereich als langfristiges Ziel auszuklammern, wären kurzfristig realisierbare Veränderungen eher im Bereich der Feinorganisation der Lernprozesse (z.B. Sozialformen des Unterrichts, in der Gesamtschule: Veränderung der Curricula auf Jahrgangsebene) zu erwarten. Da sich die vorliegende Literatur zum Sozialen Lernen vorwiegend mit organisatorischen Rahmenbedingungen Sozialen Lernens (Gruppen- Einzelarbeit; Projekte usw.) befaßt, soll dieser Aspekt im folgenden nur noch kurz behandelt werden, der Schwerpunkt soll dagegen bei Möglichkeiten einer Veränderung der Interaktion von Lehrern und Schülern innerhalb dieses organisatorischen Rahmens liegen.

---

[1] Die folgenden Arbeiten gehen über reine Appelle hinaus und zeigen die praktischen Möglichkeiten in einzelnen Bereichen und die entstehenden Probleme auf: Frohn 1976; Hamburger Lehrerkollektiv 1974; Arbeitsgemeinschaft "Referendariat" 1973; Dommermuth 1974; Speichert 1976; Frohn 1972; Büchner 1972.

5.4. Organisatorische Rahmenbedingungen Sozialen Lernens

5.4.1. Die Schule als Verwaltungsbürokratie

Die hierarchische Stufung der Zuständigkeiten und Befugnisse in der Schule ist in den letzten Jahren nach ersten Reformversuchen und -plänen (kollegiale Schulleitung, Funktionsstellen auf Zeit, Stufenlehrer) durch den sogenannten Radikalenerlaß, die 'Lehrerschwemme' und die Zurücknahme begonnener Reformen eher befestigt worden. Die Gängelung der Lehrer, dem nach Besoldungsgruppen wohldifferenzierten untersten Glied der Schulhierarchie, hat durch die stärkere Reglementierung der Schulversuche, die bis zur Genehmigungspflicht von Unterrichtsmaterialien reicht (Frommelt 1975), auch an der Gesamtschule zugenommen. Auch Lehramtsanwärter werden durch Gesinnungsschnüffelei und Verknappung der Planstellen einem verstärkten Anpassungsdruck ausgesetzt. Das Vorhaben einzelner Bundesländer, künftig Planstellen nach dem Kriterium der Bewährung im Vorbereitungsdienst, d.h. entsprechend der Anpassungswilligkeit des Bewerbers, zu vergeben, dürfte die Entwicklung konformen Verhaltens begünstigen und die Konkurrenz unter den Lehramtsanwärtern verschärfen.

Versuche des Lehrers, in dieser Situation seine Arbeit an einer Förderung Sozialen Lernens zu orientieren, setzen in verstärktem Maße voraus, daß gesetzliche Regelungen, ministerielle Erlasse und Toleranzpegel von Kollegen und Eltern von Anfang an in der Planung der Arbeit mitbedacht werden. Die Ausnutzung und Erweiterung seiner pädagogischen Handlungsspielräume kann nur dann gelingen, wenn er die Unterstützung - zumindest aber die Billigung - von Kollegen und Eltern durch frühzeitige Information über die geplante Arbeit und durch den Versuch einer Gewinnung von Bündnispartnern erreicht. Nur so kann vermieden werden, daß der Lehrer in Unkenntnis des Toleranzpegels von Kollegen und Elterngruppen folgenschwere Konflikte auslöst.

5.4.2. Die Groborganisation von Lernprozessen

Wie schon an anderer Stelle (Teil 3.) festgestellt, begünstigt das Fachleistungskurssystem in besonderem Maße konkurrentielle Orientierungen der Schüler und behindert das Erlernen kooperativen Verhaltens. Wenn auch nicht alle praktischen Übel der Gesamtschule auf das Fachleistungskurssystem zurückzuführen sind, so scheinen doch die sozial negativen Wirkungen immerhin so bedenklich zu sein, daß mir eine Ablösung des FLK-Systems wünschenswert erscheint. Die von der AG Soziale Organisation (1974, 1975), der Projektgruppe SIGS (1975) und Schreiner (1974) vorgeschlagene Organisationsform einer flexiblen Differenzierung innerhalb überschaubarer größerer Gruppen wäre als Alternative denkbar (vgl. Teil 4.5.). Dies Konzept versucht, die Vorteile kleiner, stabiler Bezugsgruppen mit denen einer - zumindest zeitweiligen - homogenen Differenzierung in der Großgruppe zu verbinden. Wenn die gegenwärtig an den Gesamtschulen feststellbare Desorientierung und Beziehungslosigkeit der Schüler abgebaut werden und Soziales Lernen mehr als 'Reden über Interaktion' bedeuten soll, wird eine wesentliche Maßnahme die Schaffung stabiler und überschaubarer Bezugsgruppen sein müssen. Nur wenn Gruppen eine gewisse zeitliche Stabilität haben, kann der Schüler an der Entwicklung von Gruppenbeziehungen lernen und Erfahrungen bei der Durchführung komplexer Pläne in der Gruppe machen.

Eine weitere wesentliche Maßnahme zur Förderung Sozialen Lernens ist in der Einführung und Erweiterung projektorientierten Unterrichts zu sehen. Den Schülern wird hier die Möglichkeit gegeben, den Fortgang des Lernprozesses selbst zu planen und in der Gruppe Erfahrungen bei der Verwirklichung der geplanten Aktivitäten zu sammeln. Darüber hinaus werden Fächertrennungen und die Trennung schulischer Lernbereiche in Unterricht, Beratung und Freizeit aufgeweicht und die Kooperation zwischen Lehrern, Sozialpädagogen und Schulpsychologen gefördert.

In der Institution Schule - auch in der Gesamtschule - werden sicherlich nicht alle Erfahrungsmöglichkeiten für die Schül-

ler zu schaffen sein, die Soziales Lernen fördern können, durch verstärkte Projektorientierung des Lernens, Praktika und eine Beteiligung von Eltern und anderen außerschulischen Gruppen an schulischen Aktivitäten erscheint aber zumindest eine Aufweichung der Grenze zwischen der Schule und dem 'Leben draußen' denkbar; weitergehend, wenn auch gegenwärtig utopisch, wäre schließlich die Konzeption der Schule als Stadtteilzentrum (Kuhnen 1972, S. 74; Weber/Riekmann 1973).

5.4.3. Die Feinorganisation von Lernprozessen

In der Literatur zum Sozialen Lernen spielt die Gruppe eine dominante Rolle. So richtig es ist, daß Soziales Lernen nur sehr begrenzt im 'Trockenkurs' gefördert werden kann, so wichtig erscheint es mir andererseits, vor einem Gruppenfetischismus zu warnen. Von einer Überbetonung des Individualismus nun in eine Fixierung auf die Gruppe oder das Kollektiv zu verfallen, wäre kurzsichtig. Der vielbeschworene Gruppenvorteil existiert einmal nicht für alle Aufgabenstellungen (Hofstätter 1971; Irle 1975, S. 475ff; Jones/Gerard 1967, S. 553ff) in gleichem Maße, zum anderen kann die Gruppenbildung nicht als Lösung aller sozialen Übel ausreichen. In der Literatur scheint die besondere Betonung der Gruppenbildung oftmals auf ähnlichen Gedankengängen aufzubauen wie das Konzept der Sozialen Integration. Dem Konzept der Sozialen Integration lag - zumindest in seiner frühen Fassung - die Annahme zugrunde, daß es zur Behebung der Verständnisbarrieren und Vorurteile zwischen den Sozialschichten ausreichend sei, die Mitglieder dieser Schichten einfach zusammenzuführen, dies nach der 'sozialpsychologischen' Formel 'Kontakt schafft Sympathie'. Daß das nicht ohne weiteres so ist und zur Schaffung von Verständnis, Kooperationswilligkeit und -fähigkeit zusätzliche Maßnahmen notwendig werden, ist u.a. von Klafki (1970, ^{2}1972) hervorgehoben worden. In der neueren Diskussion ließe sich oftmals diese Formel durch eine ähnliche ersetzen: 'Kontakt schafft Solidarität', das aber stimmt s o ebenfalls nicht. Mir scheint dem - in Analogie zu der von Rogers (1972, 1973, 1974)

angenommenen Selbstaktualisierungstendenz des Individuums - der Glaube an das Vorhandensein selbstheilender Kräfte der Gruppe zugrunde zu liegen. Teilt man diesen Glauben nicht, ist es notwendig, gezielte Hilfen durch Lehrer, Sozialpädagogen und Schulpsychologen, die den Schülern einen Erwerb der angesprochenen sozialen Qualifikationen ermöglichen können, anzugeben. Bevor ich auf diesen Aspekt ausführlich eingehe, noch eine kurze Bemerkung zu den curricularen Implikationen des skizzierten Konzepts Sozialen Lernens.

Es wird in der Praxis nicht durchgängig möglich sein, nur an den Interessen der Schüler und aktuellen Konflikten anzusetzen. Um den Schülern einen qualifizierten Schulabschluß zu ermöglichen und den institutionellen Leistungsanforderungen nachzukommen, wird es notwendig sein, den Schülern einen gewissen Wissensfundus zu vermitteln. Auch die Befähigung zu kompetenterem sozialem Handeln wird nicht ohne eine Vermittlung von Wissen, das z.T. auch Bestandteil des schulischen Lernkanons sein kann, auskommen können. Ein Hauptproblem herkömmlicher Wissensvermittlung besteht aber darin, daß das ehemals gespeicherte Wissen bei Bedarf nicht verfügbar ist. Es läßt sich vermuten, "daß nicht die Speicherung, sondern das Wiederhervorholen der wirkliche Engpaß beim sprachlichen Lernen ist." (Miller u.a. 1973, S. 133) Miller u.a. gebrauchen hier das Beispiel einer Bibliothek ohne Katalog und Etikettierung der Bücher. Wollte man dies Bild auf schulische Lernprozesse übertragen, wären für die Bibliothek nur Karteikarten mit spezifischen Auslösereizen vorhanden, bei deren Nennung bestimmte Wissensbestandteile abrufbar werden. Die Auslösereize, [illegible] die hin für den Schüler die in der Regel ohne konkrete gesellschaftliche Bezüge 'abgehandelten' Inhalte verfügbar werden, stimmen aber nicht mit denen überein, mit denen der Schüler in der konkreten Situation konfrontiert ist.

5.5. Personale Beziehungen

Auffällig an der Diskussion des Sozialen Lernens ist die fast vollständige Vernachlässigung der sozialen Kompetenz des Lehrers. Ebenso wie die Formulierungen des Deutschen Bildungsrates (1970, S. 86f) bleibt die Forderung nach sozialer Kompetenz der Schüler und des Lehrers auf der Ebene der Organisation von Unterrichtsprozessen stehen, das Verhalten wird ausgeklammert. Dabei wäre es gerade notwendig anzugeben, über welche verhaltensmäßigen Qualifikationen der Lehrer verfügen und welches Verhalten er bei den Schülern fördern soll.

Dieser allgemeinen Zurückhaltung in der Diskussion zum Sozialen Lernen steht gegenwärtig eine Flut von Veröffentlichungen zum Training des Lehrerverhaltens gegenüber. Eine simple Verbindung des hier diskutierten Konzepts Sozialen Lernens mit derartigen Methodenkatalogen ist nicht möglich, vielmehr ist es notwendig, denkbare Strategien zur Förderung der sozialen Kompetenz des Lehrers an den Zielen Sozialen Lernens, wie sie hier formuliert wurden, zu überprüfen.

Die Überprüfung vorliegender Trainings'konzepte' an den hier postulierten Zielen ist außerordentlich erschwert durch die gegenwärtig zu beobachtende Bedenkenlosigkeit, mit der Verfahren, die in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen entwickelt wurden, zusammengeworfen werden. So haben einige Veröffentlichungen tatsächlich den Charakter eines Kochbuches, wie Junker es beschreibt: "Man nehme für Beziehungen: ein wenig Gestalttherapie, reichlich Kommunikationsübungen, einen Tropfen Tiefenpsychologie zum Nachwürzen, falls gefällig..." (1976, S. 157) Die Frage, ob einzelne Übungen, die auf nicht zu vereinbarenden Theorien aufbauen, einfach aneinandergehängt werden können, wird in der Regel nicht gestellt, geschweige denn beantwortet. Ebensowenig wird der Versuch gemacht, zu klären, was in den Übungen eigentlich gelernt wird.

Diese Kritik darf nun nicht in der Weise mißverstanden werden, daß es notwendig oder sinnvoll wäre, sich ausschließlich an einem theoretischen Konzept zu orientieren, vielmehr ist eine Integration wegen der Beschränktheit einzelner Ansätze praktisch erforderlich und auch theoretisch möglich. Das setzt aber voraus, daß geklärt wird, welche Ansätze unter welchen Voraussetzungen auf ganz bestimmte Ziele hin integriert werden können. Deshalb werde ich vorerst einzelne unterschiedliche Ansätze zur Veränderung des Lehrerverhaltens und im Anschluß daran Möglichkeiten zu einer Integration diskutieren.

Eine weitere Warnung ist notwendig: In der neueren Literatur wird oftmals ein durchaus übertriebenes Bild von den möglichen Wirkungen derartiger Übungen entworfen. Schenkt man derartigen Veröffentlichungen Glauben, müßte sich dank Gruppendynamik, Psychoanalyse, Gestalttherapie usw. spätestens nach wenigen Monaten die Schulklasse zu einer glücklichen 'Familie' entwickelt haben. Demgegenüber muß betont werden, daß es sich für Lehrer und Schüler um einen langwierigen und schwierigen Umlernprozeß handelt, der vom Lehrer sehr viel Ausdauer und zeitliche Opfer verlangt. Selbst dann wird die 'totale Institution' Schule noch nicht zur Institution der Selbstverwirklichung; die Änderung des Lehrerverhaltens ist eine notwendige Bedingung für die Förderung Sozialen Lernens, hinreichend ist sie nicht.

Die im folgenden diskutierten Ansätze zur Änderung des Lehrerverhaltens lassen sich zum Teil nur unvollständig oder überhaupt nicht im Unterricht zur Veränderung des Schülerverhaltens einsetzen, ich werde deshalb jeweils zu Beginn die allgemeine Konzeption und die Strategien zur Veränderung des Lehrerverhaltens und anschließend den möglichen Einsatz im Unterricht behandeln.

5.5.1. 'Der' gruppenpädagogisch/gruppendynamische Ansatz

Die Bestimmung, was 'Gruppenpädagogik' und 'Gruppendynamik' ist, fällt zu einer Zeit, da der "gruppendynamische Markt" rapide expandiert (Giere 1975, S. 160) und in einem "Originalitäts-Kult" der Trainer, wie ihn Fengler (1975, S. 47) vermutet, eine Vielzahl neuer Organisationsformen und Methoden veröffentlicht wird, nicht leicht. Unter Verzicht auf eine ins Detail gehende Darstellung möchte ich mich hier auf einige Grundprobleme der Adaption gruppendynamischer Modelle in der Lehrerausbildung und im Unterricht beschränken.[1]

> "Die Gruppenpädagogik ist eine Art und Weise, Menschen zu helfen, die sich in Gruppen zusammenfinden. Sie beruht auf einer sittlichen Haltung, auf menschlicher Zuwendung, auf beruflichem Wissen und Können und der Beherrschung bestimmter Programminhalte, Methoden und Techniken." (Kelber ^{3}1973, S. 140)

Vorwiegend in außerschulischen Gruppen soll die Gruppenpädagogik zum "individuellen und sozialen Reifungsvorgang" (S. 132) des Individuums in der und durch die Gruppenerfahrung beitragen und "jedem einzelnen die Wachstumshilfen (zu) geben, die er in seiner jeweiligen Situation braucht, um der zu werden, der er ist" (S. 132). Giere (1975) bescheinigt den "erklärten Vertreter(n) der Gruppenpädagogik ein naives, ungebrochenes Verhältnis zum Staat und seinen Institutionen" (S. 157), Henningsen (^{3}1973) kritisiert das leerformelhafte Bekenntnis zur Demokratie und "die inhaltliche Unbestimmtheit der 'Gruppenpädagogik'" (S. 148). Grundsätze der Gruppenpädagogik sind:

---

[1] Zur Übersicht vgl. Giere 1975; eine Übersicht über relevante Literatur findet sich bei Spangenberg ^{5}1974 und Antons 1973; zur deutschen Tradition der Gruppenpädagogik vgl. Müller ^{3}1973; zur Verbindung von Gruppenpädagogik und Gruppendynamik Spangenberg ^{5}1974; zur Entwicklung der Gruppendynamik vgl. Fengler 1975, Fritz 1974, Brocher 1967, S. 26ff, Spangenberg a.a.O.; Anwendungsbeispiele finden sich bei Antons a.a.O., Fritz u.a. 1975, Lutz/Ronellenfitsch ^{2}1973, Kirsten 1973, Brocher a.a.O., Schwäbisch/Siems 1974; spez. zur Systemintervention und Institutionsberatung vgl. Bennis u.a. 1975, Mucchielli o.J.; Berichte über Trainings mit Lehrern: Bubolz 1974, Prose 1972, 1973, Lutz/Ronellenfitsch a.a.O., Prior/Oelkers 1975.

"1. anfangen, wo die Gruppe steht, und sich mit ihr in Bewegung setzen;
2. mit der Stärke arbeiten, das heißt die starken Seiten eines Menschen betonen;
3. individualisieren; das heißt auf den einzelnen persönlich eingehen;
4. Zusammenarbeit ist besser als Einzelwettbewerb in dem Sinne, daß Gruppenarbeit gegenüber Einzelarbeit einen Leistungsvorteil besitzt (was immer auch hier 'Leistung' heißen mag);
5. Raum für Entscheidungen geben; das heißt lernen, Entscheidungen zu treffen auf demokratischer Grundlage;
6. erzieherisch notwendige Grenzen setzen; das meint die Beachtung bestehender Normen, Regeln und Gesetze;
7. sich als Gruppenleiter entbehrlich machen, das heißt, die Gruppe selbständig werden lassen." (nach Giere, 1975, S. 157)

Diese Grundsätze kommentiert Giere so: "In diesen Prinzipien und auch in der ausgesprochenen Präferenz für partnerschaftliches Verhalten wird eine grundsätzliche Überzeugung davon sichtbar, daß mittels spezifischer Gruppenverfahren Mißverständnisse, Vorurteile und Aggressionen abgebaut werden können und sich daraus im größeren gesellschaftspolitischen Rahmen Harmonie und Frieden ergeben." (S. 157f) Diese Überzeugung, die sich auch in der amerikanischen humanistischen Psychologie findet, geht von der Vorstellung aus, der Mensch sei von Natur aus gut und mit einem Drang zur persönlichen Reifung und Höherentwicklung ausgestattet, der sich in der realen Entwicklung und Reifung aktualisiert, sofern er nicht durch hemmende Umwelteinflüsse unterdrückt wird.

Dies Verständnis von Gruppenpädagogik ist heute abgelöst durch ein politisches Verständnis des Gruppenlernens, wie es in der Literatur zum Sozialen Lernen durchgängig zu finden ist. In der Gruppe soll sich das Individuum in der Interaktion mit anderen seiner Interessen und gesellschaftlich bedingten Defizite bewußt werden und Erfahrungen bei dem Versuch politischen Handelns in der Gruppe machen. Während es in der Literatur zum Sozialen Lernen in der Regel bei einer Forderung nach Gruppenarbeit zur Einübung strategischen Handelns bleibt, ohne daß gesagt wird, wie entsprechende Lernprozesse in der Gruppe durch den personalen Einfluß des Lehrers eingeleitet

werden können, integriert das sozialpädagogische Verständnis der Gruppenarbeit Erklärungsansätze und Methoden aus Sozial- und Tiefenpsychologie. Die Grenzen zur Gruppendynamik werden hier fließend; diese Schwierigkeit der Grenzziehung zwischen Gruppenpädagogik und Gruppendynamik drückt sich auch im Titel des Buches von Spangenberg aus: "Chancen der Gruppenpädagogik - Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht" (^{5}1974).

Als Hauptquellen der Gruppendynamik nennt Giere (1975):

1. Die Hawthorne-Untersuchung
2. Gruppenpsychotherapie
3. Die Entwicklung der Soziometrie durch Moreno
4. Die Theorie des psychologischen Feldes von Kurt Lewin (S. 159)

Die 'Geburt' der Gruppendynamik wird in der Regel mit der Durchführung des ersten gruppendynamischen Laboratoriums 1946 gleichgesetzt. Spangenberg gebraucht den Begriff des 'Laboratoriums' zur Bezeichnung der "von den National Training Laboratories der National Education Association, USA, entwickelte(n) Sonderform eines Seminars(...), bei der das Lernziel darin besteht, den Teilnehmern des 'Laboratory' innerhalb einer speziell geplanten und entwickelten Umwelt dabei zu helfen, ihr eigenes Verhalten und ihre Beziehungen untereinander zu diagnostizieren und mit ihnen zu experimentieren; dabei sind sie Versuchsleiter und Versuchspersonen zugleich. Die 'T r a i n i n g s g r u p p e' ist der Mittelpunkt der Erfahrungen des einzelnen und der Gruppe innerhalb des Laboratoriums." (^{5}1974, S. 9f) Obwohl auch theoretische Sitzungen, Diskussionen, Plenarsitzungen und die Kontrolle des Verlaufs durch das Abhören von Tonbändern Bestandteile des Laboratoriums sind, wird der Trainingsgruppe (T-Gruppe) in der Literatur wesentlich mehr Beachtung geschenkt. "Sie bezeichnet eine spezifische Form der Selbstreflexion einer Gruppe auf ihr eigenes Verhalten. Unter der pädagogisch-therapeutischen Leitung eines sogenannten Trainers konzentrieren sich die Mitglieder einer T-Gruppe (in der Regel 10) darauf, sich selbst zum Gegenstand

der gemeinsamen 'Bearbeitung' zu machen." (Giere 1975, S. 159)

Die T-Gruppe ermöglicht ihren Mitgliedern eine intensivierte Selbsterfahrung, indem sie in einer nicht-bedrohlichen Atmosphäre unter weitgehender Ausklammerung des Inhaltsaspekts sich auf die Kommunikation über den Beziehungsaspekt konzentriert (Watzlawick u.a. [4]1974). In der normalen Umwelt tabuierte Aspekte der Persönlichkeit können hier artikuliert und in der Kommunikation mit anderen nicht-wertend bearbeitet werden, verkrustete Verhaltens- und Erlebnisweisen werden aufgeweicht, das Individuum wird wieder lernfähig (Grundke 1975). Diese Phase des 'unfreezing' wird abgelöst durch die des 'changing', in der das Individuum in und mit der Gruppe beginnt, mit neuen Verhaltensweisen zu experimentieren. Zur Focusierung einzelner Verhaltens- und Erlebnisweisen steht eine Vielfalt gruppendynamischer Übungen zur Verfügung, die z.T. Experimenten aus der Sozialpsychologie nachempfunden sind, z.T. aber auch auf spontane Einfälle einzelner Autoren zurückgehen (vgl. Antons 1973). Abgeschlossen werden soll der Umlernprozeß in der T-Gruppe durch das 'refreezing', die Stabilisierung neuer Verhaltens- und Erlebnisweisen. Soviel zur Grundstruktur des Laboratoriums und der T-Gruppe; wie Fengler (1975, S. 47) feststellt, hat diese Grundstruktur gerade in letzter Zeit aber so viele Variationen erfahren, daß eine Identifizierung verbindlicher Prinzipien gruppendynamischer Trainings zunehmend schwieriger, wenn nicht unmöglich wird. Diese Variationen bestehen in der Dauer der Veranstaltung, dem Einsatz spezifischer Übungen, der Funktionen des Trainers usw. Eine Überprüfung der jeweils erzielten Effekte findet nur vereinzelt statt und beschränkt sich dann häufig auf Evidenzerlebnisse von Trainern und Teilnehmern wie auch die Erhebung von Daten zu Beginn und Ende der Veranstaltung, die als Beleg für die Wirksamkeit nicht befriedigen können. Die von Fengler (1975) vorgelegten Belege für Wirkungen des Laboratoriums (S. 62ff) beziehen sich ausschließlich auf Einstellungsänderungen und Änderungen des Erlebens, auch dies nur im Vergleich der Daten zu Beginn und Ende des Trainings. Wie Fengler ein-

räumen muß, ist eine gesicherte Aussage über Langzeiteffekte des Laboratoriums kaum möglich, er geht davon aus, daß die Phase des 'refreezing' im Laboratorium nicht mehr abgeschlossen wird, sondern erst nach Beendigung des Trainings, wenn der Teilnehmer wieder in seiner natürlichen Umgebung steht.

Die Forderung nach einer Überprüfung der Effekte gruppendynamischer Trainings bleibt nicht unwidersprochen, so kritisiert etwa Fritz (1974, S. 27) Sader, der die mangelnde Erfolgskontrolle bemängelt:

> "Die Forderung Saders, 'daß man die Ziele, auf die die gruppendynamische Arbeit angelegt wird, in solchen Begriffen formuliert, die eine empirische Überprüfung nicht von vornherein ausschließen, sondern möglich machen' (1972, S. 118), verkennt, daß die Bedingung der Meßbarkeit eine Beschränkung auf jene Lernergebnisse verlangt, die sofort, d.h. nach Beendigung des Trainings, meßbar sind. Meßbarkeit als oberstes Kriterium führt, da es ein technisches Kriterium ist, einmal zur Willkür und kann letztlich dazu führen, daß im Interesse des kalkulierbaren outputs allein die Teilziele unter das allgemeine Trainingsziel subsumiert werden, die meßbar sind. Die Priorität des Technischen hätte zur Folge, daß nach der Vernunft der Ziele gar nicht mehr gefragt würde."

An anderer Stelle heißt es:

> "Emanzipatorische Erkenntnis in gelingenden Prozessen der Aufklärung läßt sich nicht von einem technischen Instrumentarium messen. Erkenntnisprozesse gründen sich auf Einsichtserlebnisse in eigene psychische und gesellschaftliche Abhängigkeiten(...). Meßbar wären quantifizierbare Verhaltensweisen. Um die geht es aber nur sekundär, als mögliche Folge von Bewußtseinsprozessen." (S. 38)

Diese Argumentation bedarf einer Korrektur:
Effekte gruppendynamischer Trainings, die sich unmittelbar nach dem Training in einer Veränderung des Verhaltens und Erlebens der Teilnehmer feststellen lassen, sind letztlich vollständig uninteressant, wenn ein "konkret nachweisbarer Nutzen zu Hause" (Sieland/Schäuble 1976, S. 131) ausbleibt. Die Überprüfung von Langzeiteffekten ist zwar methodisch schwierig, aber nicht unmöglich.

Wenn Fritz für den Unterricht den Einsatz gruppendynamischer Verfahren fordert (1975) und der Aktionsausschuß

Gruppendynamik die Aufnahme der Gruppendynamik in die Lehrerbildung verlangt (1970), dann muß angebbar sein, welche Effekte man von derart weitreichenden Maßnahmen erwarten darf. Beträchtliche finanzielle Investitionen und die zeitlichen Opfer der durch die Hoffnung auf Veränderung motivierten Lehrer lassen es unverantwortlich erscheinen, sich mit Evidenzerlebnissen von Trainern und Teilnehmern zufrieden zu geben.

Private Einsichtserlebnisse mögen als Erfolg beurteilt werden, von 'emanzipatorischen Lernprozessen' sollte aber m.E. nicht schon dann die Rede sein, wenn bei unverändertem Verhalten eine vertiefte Einsicht in "psychische und gesellschaftliche Abhängigkeiten" (S. 38) erreicht wurde. Emanzipatorisch wäre der Lernprozeß nach meinem Verständnis dann, wenn es gelingt, der Einsicht in gesellschaftliche Abhängigkeiten überindividuelle Konsequenzen folgen zu lassen, d.h. wenn das Individuum in der Gruppe lernt, sich verhaltensmäßig von bestehenden irrationalen Zwängen zu lösen und langfristig die Aufhebung dieser Zwänge anzustreben. Dies wäre keine "mögliche", sondern eine notwendige Konsequenz, ohne die der Sinn eines derartigen Trainings fraglich wird. Das heißt nicht, daß in einem 1-2wöchigen Training der Lehrer z.B. zu antikapitalistischem Handeln befähigt werden sollte oder könnte (vgl. Theis 1976), es soll aber heißen, daß er zur Veränderung seines Verhaltens in einem von ihm für wesentlich erachteten Teilbereich befähigt werden soll und kann (Sader u.a. 1976). Die Forderung, sich im Gegensatz zu dem Vorgehen, bestimmten Techniken mögliche Wirkungen zuzuschreiben, vielmehr "empirisch kontrollierbare Ziele" (Sader u.a. 1976, S. 10) zu setzen und entsprechende Techniken auszuwählen, besagt nicht, daß nicht auch andere Ziele quasi nebenbei erreicht würden. Mir erscheint jedoch das Vorgehen von Sader u.a. (1976), das auf die Ankündigung möglicher Wirkungen, die sich einer Überprüfung entziehen und von denen niemand genau weiß, worin sie eigentlich bestehen (z.B. soziale Reifung, Selbsterkenntnis, Selbsterfahrung), verzichtet und sich auf nachweisbare Möglich-

keiten beschränkt, ohne 'Nebeneffekte' z.B. in Richtung 'sozialer Reifung' grundsätzlich auszuschließen, redlicher gegenüber Teilnehmern derartiger Trainings.

Neben der Problematik einer Effektivitätskontrolle gruppendynamischer Trainings ist die Gefahr einer Fixierung auf die "Vermittlung privater Glückserlebnisse" (Giere 1975, S. 161) hervorzuheben.

Gegenwärtig lassen sich entsprechend den unterschiedlichen Wurzeln der Gruppendynamik zwei Richtungen unterscheiden, eine eher sozialpsychologisch und eine eher tiefenpsychologisch ausgerichtete Konzeption, die Gruppendynamik als 'Therapie für Normale' versteht. Besonders die letztgenannte Konzeption tendiert dazu, "in gruppendynamischen Seminaren vorrangig darauf abzuheben, die persönlichen Teile des Selbst sich artikulieren zu lassen, ohne gleichzeitig die Vermittlungsinstanz selbst, nämlich die je spezifischen Sozialisationsbedingungen einzelner vor dem Hintergrund der objektiven Verfaßtheit der konkreten Gesellschaft einzubeziehen." (Giere 1973, S. 445) Nach Gieres Einschätzung hat Gruppendynamik "in ihrer breiten Anwendungsform eindeutig pazifierenden Charakter im Sinne einer auch ideologischen Zementierung des Status quo." (1975, S. 161) Die Aufhebung von Konflikten, die als innerpsychische oder zwischen einzelnen Individuen verursachte erscheinen, wird in einer Partnerschaftsideologie des 'Seid nett zueinander' gesehen, ohne daß die überindividuellen Bedingungsfaktoren thematisiert werden. So ist es z.B. für Schwäbisch/Siems (1974) "erstaunlich, wie viele Menschen sich für ihre Eigenschaften und Mißerfolge bestrafen, jedoch nicht auf die Idee kommen, sich für etwas, was ihnen an sich selbst gefällt, auch zu belohnen und sich darüber zu freuen." (S. 81) Erstaunlich kann das nur finden, wer nicht realisiert, daß diese Menschen in einer Gesellschaft aufgewachsen sind, die zwar eine lange "tradition des strafens", aber keine des "geduldig-einfühlsamen, aufbauenden erziehens" (Fürntratt 1976, S. 81)[1] hat.

---

[1] Zitat im Original hervorgehoben.

Weder werden die eigentlichen Bedingungen dieser Tendenz zur Selbstbestrafung durch die Einübung in eine 'positive' Sichtweise geändert noch wird eine Beziehung partnerschaftlicher, indem die Äußerung "Mach mal bitte das Radio leiser!" durch "Mich stört das Radio. Was können wir da machen?" (S. 124) ersetzt wird. Erreicht wird auf die Weise nur eine oberflächliche Harmonisierung, die den Blick für die dem Problem zugrunde liegenden Bedingungen und Interessen verstellt.

Die in der Lehrerbildung durchgeführten Trainings haben in der Regel eine eher sozialpsychologische Ausrichtung (der Bericht von Lutz/Ronellenfitsch ist hier eine Ausnahme). Das von Prose (1973) formulierte Verständnis gruppendynamischen Trainings steht hier stellvertretend auch für die Intentionen anderer Autoren (Bubolz 1974; Prior/Oelkers 1975):

> "Gruppendynamisches Training ist eine Methode der gezielten und kontrollierten sozialen Intervention, die Theorien, Methoden und Ergebnisse der Forschung über die Kommunikation und Interaktion in Kleingruppen zur Grundlage hat." (S. 432)[1]

Drei Aspekte sind hier bedeutsam:

1. Gruppendynamisches Training ist keine Aneinanderreihung von Übungen, es baut vielmehr auf den Ergebnissen der Kleingruppenforschung (u.a.) auf und setzt ausgewählte Verfahren gezielt ein.
2. Nach dem Prinzip der Handlungsforschung wird in einem kontrollierten Lernprozeß forschendes Lernen angestrebt.
3. Die Konzeption des Trainings richtet sich als gezielte Intervention nach den spezifischen Bedürfnissen des Adressatenkreises.

Als Zielbereiche gruppendynamischen Trainings formuliert Bubolz (1974):

> "(1)Aufbau von Fähigkeiten zur Metakommunikation auf der Ebene des Diskurses;
>
> (2)Aufbau von Fertigkeiten zur sozialen Intervention (gruppenintern und -extern);

---

[1] Im Original hervorgehoben.

(3)Aufbau von Fähigkeiten, mit denen die Mitglieder die Gruppensituation selbständig regulieren können." (S. 272)

Als Elemente des Trainings nennt er:

a) Gruppendiskussion und -entscheidung

b) Rollenspiel

c) Informationsvermittlung

d) Objektivierte Verhaltenserfassung und Rückmeldetraining

e) Bekräftigungslernen

f) Modell-Lernen (S. 274) (vgl. Prose 1972, S. 283f)

Diese Konzeption weist gegenüber Trainings, die nicht speziell der Qualifizierung bestimmter Berufsgruppen gelten, die Veränderung auf, daß Elemente aus der Verhaltensmodifikation in Form gezielten Verhaltenstrainings integriert werden. Damit wird in Ansätzen der einschränkenden Beurteilung von Grell (1974) Rechnung getragen, der dazu feststellt: "In der reinen Form sind gruppendynamische Methoden indirekt für Lehrer bedeutsam. Spezifisches Skill-Training können sie nicht ersetzen." (S. 253)

Wie noch deutlich werden wird, ist die Möglichkeit zum Einsatz gruppendynamischer Verfahren im Unterricht begrenzt, eine Übertragung des im Training Gelernten für den Lehrer daher nur bedingt möglich. Gegenüber doch - bezogen auf die Berufssituation des Lehrers - relativ unspezifischen Übungen wäre deshalb der Anteil gezielten Verhaltenstrainings zu erweitern.

Prior und Oelkers versuchen die Transfermöglichkeiten auf einem anderen Weg zu erweitern, sie konzipieren ihr Training nach dem Prinzip der 'instrumented T-Group'. In der 'instrumented T-Group' tritt der Trainer vollständig in den Hintergrund, seine Stelle nehmen Arbeitsmaterialien ein, die von der Gruppe selbst eingesetzt werden. "Die Befürworter der 'Instrumented T-Group' sind der Auffassung, daß die Teilnehmer, die auf diese Weise Veränderungen bei sich selbst und in ihrer Gruppe bewirken, die in der Gruppe benutzten Verfahren leichter in Situationen außerhalb des Laboratoriums oder der Trainingsgruppe anzuwenden imstande sind, als wenn sie in ihrem Lernen von einem Trainer oder Fachmann abhängig gewesen wären."

(Spangenberg [5]1974, S. 79) M.E. ist diese Übertragbarkeit bei dem von Prior und Oelkers vorgestellten Training fraglich, denn die 'Instrumente' sind trotz des Zurücktretens der Trainer von außen vorgegeben und eine direkte Übertragbarkeit der 'Instrumente' aus dem Training auf die Schulklasse ist kaum möglich. Um zur Anwendung des im Training Erlernten befähigt zu werden, müßten die Lehrer darin geübt werden, 'Instrumente' selber zu entwickeln bzw. vorhandene zu variieren.

Die genannten Autoren (Prior/Oelkers 1975; Prose 1972, 1973; Bubolz 1974) schätzen übereinstimmend das gruppendynamische Training als wichtigen Bestandteil einer Ausbildung von Erziehern ein, halten aber ein einmaliges Training für nicht ausreichend. "Die Wirksamkeit solcher Kurse, für sich genommen, ist begrenzt. Unsere Erfahrungen haben gezeigt, daß langfristig erfolgreiche Veränderungen nur erreicht werden können, wenn bei den Teilnehmern eine klare Zielperspektive aufgebaut wird und der in den Kursen erfolgende Lernprozeß die Teilnehmer motiviert und befähigt, die notwendige Weiterarbeit in der konkreten Schulsituation zu organisieren." (Lohmann/Prose 1975, S. 111)

Eine Hilfe können gruppendynamische Trainings dem Lehrer bei der Förderung des Sozialen Lernens der Schüler hauptsächlich dadurch sein, daß sie seine Wahrnehmung für die in der Interaktion ablaufenden Prozesse schärfen, ihn dazu befähigen, den Schülern Gruppenprozesse transparenter zu machen und flexibel focusierende Übungen einzusetzen. Ein gezieltes Verhaltenstraining, das dem Lehrer ein adäquates Verhalten im Sinne der Förderung Sozialen Lernens ermöglichen könnte, hat dagegen eine eher untergeordnete Bedeutung in den bisher publizierten Trainings. Eine Ausnahme macht das kürzlich von Sader u.a. (1976) vorgestellte Training zur Verbesserung der Interaktionskompetenz, das primär verhaltensorientiert ist (ohne reinen Drill zu propagieren) und nicht die Veränderungen von Einstellungen zum Gegenstand hat (dies erst über die Verhaltensänderung).

Ein Mangel der bisherigen Lehrertrainings ist sicherlich ihre 'Einmaligkeit'. Anstatt 5 bis 14 Tage in einem Block eine große Anzahl von Übungen durchzuführen, wäre es einer Verarbeitung des Erlernten wahrscheinlich förderlicher, wenn an Hand aktueller Probleme der Lehrer spezielle Verfahren eingesetzt werden könnten, die auf die konkrete Praxis bezogen sind. Denkbar wäre auch eine Organisationsform, bei der die Lehrer nach einem Training das Erlernte in der Praxis anzuwenden versuchen und dann nach einer gewissen Zeit ein revidiertes Training stattfindet, das die Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung aufnimmt.

Alle Autoren weisen übereinstimmend darauf hin, daß eine Weiterarbeit der Lehrer nach dem Training erst zu dauerhaften Auswirkungen auf die praktische Arbeit führen kann. Danach wären Ansätze zu begrüßen, die eine Arbeit mit Lehrern einer Schule anzielen, so daß sich nach dem Training an der Schule schon eine zur Weiterarbeit motivierte Lehrergruppe gebildet hat.

Prior und Oelkers äußern die Meinung, daß die Erarbeitung neuer Verhaltens- und Erlebnisweisen bei zunehmendem Praxisdruck schwieriger, wenn nicht unmöglich wird. Dieser Befund würde dafür sprechen, mit einer verhaltensqualifizierenden Ausbildung der Lehrer so früh wie möglich zu beginnen, d.h. schon an der Hochschule. Dies einmal, um den Praxisschock bei Eintritt in die Schule möglichst abzumildern, zum anderen, um einen Grundstock für eine Weiterbildung zu legen, die dann nicht mehr bei Null anfangen müßte, sondern schon auf diesen Grundlagen und den Praxiserfahrungen der Lehrer aufbauen könnte.

Der Einsatz rein gruppendynamischer Verfahren im Unterricht ist nach den Erfahrungen von Fritz (1975) nur beschränkt möglich. "Möglich ist es, daß durch eine vorsichtig dosierte Übertragung der gruppendynamischen Prinzipien der Unterricht emotional bereichert, für die Beteiligten durchsichtiger, effektiver wird, viele der Widerwilligkeiten in der Beziehung Lehrer/Schüler abgebaut, Schule etwas erträglicher gemacht

werden kann." (1975, S. 121) Fritz macht einige interessante Vorschläge für Spiele und Übungen, die in der Schulklasse einsetzbar wären, macht allerdings die Einschränkung, daß die meisten Übungen für kleinere Gruppen als Schulklassen konzipiert sind und dort nur begrenzt anwendbar sind (S. 161). Eine durchgängig gruppendynamische Konzipierung des Unterrichts ist nicht realisierbar, wohl aber der gezielte Einsatz einzelner Verfahren zur Auflockerung, zur Sensibilisierung für und Problematisierung von Gruppenprozessen.

Eine prinzipielle Bedingung müssen gruppendynamische Verfahren erfüllen, wenn sie in der Lehrerausbildung oder im Unterricht zum Einsatz kommen sollen, sie müssen soziale Interaktionsprozesse als historisch-gesellschaftliche transparent und kontrollierbar machen. Es kann im Rahmen des hier vertretenen Konzepts Sozialen Lernens nicht darum gehen, Interaktionsstörungen 'an sich' erfahrbar zu machen und Verhalten in der Interaktion 'an sich' an beliebigen Gegenständen (z.B. abstrakte Wahrnehmungsphänomene, Quadratübung, Antons 1973, S. 117) transparent zu machen und zu üben. Lehrer und Schüler müssen vielmehr erkennen können, wie ihre Wahrnehmung, ihr Urteil, ihr Verhalten bedingt sind durch konkrete soziale und materielle gesellschaftliche Bedingungen. Dazu ist es notwendig, die in gruppendynamischen Übungen problematisierten 'Phänomene' wieder in den Zusammenhang zu stellen, aus dem sie herausgerissen worden sind; diese "Wiederherstellung des Konkreten" (Hahn 1968, S. 198) in der Weise, daß sich die in der Abstraktion ermittelten Regel- und Gesetzmäßigkeiten am je konkreten Gegenstand wiederfinden und erfahrbar werden, ist vor jedem Einsatz derartiger Verfahren zu leisten.

5.5.1.1. Simulationen

Die Simulation macht Regelmäßigkeiten sozialen Handelns und sozialer Verhaltensbeeinflussung in ausgewählten Bereichen gesellschaftlicher Wirklichkeit erfahrbar und durch ein kontrolliertes Probehandeln in einer reduzierten Ernstsituation den Erwerb von Verhaltensqualifikationen zur geplanten Ein-

flußnahme auf materielle und soziale Umweltbedingungen möglich.

Als Formen der Simulation möchte ich hier das Rollen- und das Planspiel ansprechen. Beide Formen werden innerhalb gruppendynamischer Laboratorien eingesetzt, finden aber auch außerhalb dieses Rahmens Anwendung in der Lehrerbildung und im Unterricht.

"In der anschwellenden Flut der neueren Veröffentlichungen zur Sozialerziehung fehlt fast nie eine - mehr oder weniger ausführliche - Anweisung zum Einsatz von Rollenspielen als erfolgversprechende Maßnahme auf dem von Erfolgen nicht gerade verwöhnten Gebiet des sozialen Lernens." (Schmitt 1973, S. 452) An das Rollenspiel werden oft hochgesteckte Erwartungen geknüpft, Einstellungen, psychische Befindlichkeiten und Verhaltensweisen ändern zu können. Diese Hoffnungen dürften auf den Belegen für die Wirksamkeit von Rollenspielen aus der Sozialpsychologie (vgl. z.B. Jones/Gerard 1967, S. 485ff; Lindgren 1973, S. 151ff) und der Lernpsychologie (vgl. z.B. Bandura 1969) basieren, vernachlässigen aber die unterschiedlichen Bedingungen, unter denen kontrollierte Experimente und Rollenspiele in der Klasse oder in Lehrertrainingsseminaren stattfinden. Schmitt stellt fest, daß "in den Empfehlungen zum problembezogenen Rollenspiel die Zielerwartungen in keinem Verhältnis zu den tatsächlich überprüften Wirkungen" (1973, S. 455) stehen. Ganz besondere Skepsis ist dann geboten, wenn mittels Rollenspiel in ihren Verhaltensmöglichkeiten stark eingeschränkte Kinder gefördert werden sollen, nach Schmitt gibt es eher Anhaltspunkte dafür, daß die schon weiter entwickelten Kinder von dem Rollenspiel mehr profitieren.[1]

Es erscheint plausibel, eine gewisse Sensibilisierung für interpersonale Prozesse, die Erweiterung der Fähigkeit zur

---

[1] Ähnliche - wenn auch nicht direkt vergleichbare - Effekte zeigen sich nach Fengler bei gruppendynamischen Laboratorien: "wer ohnehin relativ normal ist, profitiert am meisten; diese Erfahrung gilt übrigens auch für die Gesprächstherapie" (1975, S. 19).

Antizipation der Position signifikanter Anderer und eine Verhaltensübung und -erweiterung anzunehmen. Verfehlt wäre es jedoch anzunehmen, das Rollenspiel sei das Allheilmittel gegen soziale Übel aller Art.

Nach Shaftel und Shaftel (1973) empfiehlt sich folgender Durchführungsmodus:

" 1. Gruppe 'aufwärmen' (Konfrontation mit dem Problem)
2. Teilnehmer am Spiel aussuchen (Rollenspieler)
3. Planen des Szenenaufbaus
4. Zuschauer auf ihre Rolle als teilnehmende Beobachter einstellen
5. Rollenspiel
6. Diskussion und Bewertung
7. Weitere Spiele (revidierte Rollen, Ausspielen vorgeschlagener weiterer Schritte, Explorieren neuer Alternativen)
8. Weitere Diskussion
9. Erfahrungen austauschen und verallgemeinern."
(S. 49, vgl. Shaftel 1972)

Zentraler Bestandteil dieses Durchführungsplans sind Diskussion und anschließende Revision, die verhindern sollen, daß es bei einer unverbindlichen Spielerei bleibt. Um den Bezug des Rollenspiels zu realen Phänomenen zu erhalten, dürfte es darüber hinaus nicht wünschenswert sein, je nach spezifischer Zielsetzung ein Psychodrama, Soziodrama oder Rollenspiel (vgl. Fritz 1975, S. 140; Johannsmann/Knepper 1971, S. 99) als isolierte Problematisierung psychischer oder gesellschaftlicher Phänomene durchzuführen. Diese Unterscheidung sollte mögliche Akzentuierungen andeuten, aber nicht z.B. die Trennung psychischer Probleme von ihren gesellschaftlichen Bezügen meinen. Da als Ziel Sozialen Lernens hier eine Sensibilisierung des Schülers für die verhaltensbestimmenden Bedingungen seiner Umwelt und seine Befähigung zu ihrer Beeinflussung formuliert wurde, ist es notwendig, daß die für das Rollenspiel ausgewählten Probleme einen Lernfortschritt in dieser Richtung erbringen können und nicht auf eine moralisierende Bearbeitung individueller Probleme beschränkt bleiben.[1] Danach würden

[1] Z.B.: Soll man ehrlich sein oder soll man etwas vertuschen, wenn es geht? Soll man einem helfen, der sich selbst in eine Notlage gebracht hat? Muß man auf seine Kleider immer aufpassen? Diese und weitere Beispiele finden sich bei Shaftel und Shaftel (1973, S. 130ff).

sich ganz besonders reale Probleme von Lehrern und Schülern eignen, deren Bewältigung ihnen wegen zu geringer Selbstsicherheit, fehlender Verhaltensmöglichkeiten oder unzureichender Kenntnis der relevanten Situationsbedingungen schwer fällt oder unmöglich ist. Denkbar wäre z.B. ein Vorgehen in Anlehnung an das "Assertive-Training-Programm (ATP)" (Ullrich de Muynck/Forster 1974, bes. S. 360ff), indem etwa für Lehrer oder Schüler problematische Situationen in Rollenspielen mit steigendem Schwierigkeitsgrad durchgeführt werden. In diesem Fall hätte das Rollenspiel vor allem die Funktion, die Verhaltensmöglichkeiten in bestimmten Situationen durch ein Probehandeln zu erweitern und ein höheres Maß an Selbstsicherheit zu entwickeln.

In der Lehrerbildung finden Rollenspiele bisher vorwiegend als Teil gruppendynamischer Laboratorien Anwendung, dabei steht in der Regel die Sensibilisierung der Teilnehmer für in der Interaktion ablaufende Prozesse im Vordergrund, während die Möglichkeit einer sukzessiven Ausformung veränderter Verhaltensformen eher eine untergeordnete Bedeutung hat. Im Rahmen des hier vertretenen Konzepts Sozialen Lernens, in dessen Zentrum die Erweiterung der sozialen Handlungsfähigkeit steht, wäre es wünschenswert, das Rollenspiel in der Funktion nicht darauf zu beschränken, Lehrer und Schüler für soziale Prozesse zu sensibilisieren und sozialpsychologisch bedeutsame Phänomene zu verdeutlichen, sondern darüber hinaus das Experimentieren mit alternativen Verhaltensweisen zu ermöglichen und neue Verhaltensweisen zu üben.

Abschließend: Es ist sicherlich nicht möglich, Lehrer für einen Unterricht, der das Soziale Lernen betont, allein mit Rollenspielen zu qualifizieren. Ebenso besteht Soziales Lernen für die Schüler nicht nur aus gelegentlich in den Unterricht eingestreuten Rollenspielen. Rollenspiele können jedoch sinnvolle Elemente sowohl der Lehrerausbildung als auch des Unterrichts sein, vorausgesetzt, daß es sich bei den behandelten Problemen um solche handelt, an denen sich etwas für eine erweiterte Bewältigung der sozialen Umwelt lernen

läßt. Wenn Rollenspiel "eine Art von 'Einübung in die Wirklichkeit' (reality practice)" (Shaftel/Shaftel 1973, S. 49) sein soll, muß es die relevanten Bedingungsfaktoren dieser Wirklichkeit thematisieren und ständig auf sie bezogen werden.

Prim und Reckmann (1975) verstehen "Planspiele als organisiertes Probehandeln in gedachten Ernstsituationen" (S. 11). Nach Balon (1974), der sich auf Rehm bezieht, lassen sich vier Formen des Planspiels unterscheiden:

> "1. Die Konferenzmethode: Ihre Grundlage ist die Diskussion. Die Beteiligten äußern ihre Meinung, Rede und Gegenrede wechseln und verleihen dem Spiel Dynamik. Die Lage oder Situation schafft den Rahmen für die Diskussion.
> 2. Die Fall-Methode: Sie ähnelt der Konferenz-Methode. Ein Fall ist in einer gemeinsamen Besprechung zu lösen. Den Teilnehmern werden die notwendigen Unterlagen und Angaben zum Fall zur Verfügung gestellt.
> 3. Vorfall-Methode: An die Gruppe wird ein Vorfall herangetragen, der von ihr zu lösen ist. Die erforderlichen Unterlagen hat die Gruppe selbst zu erstellen. Sie muß den Sachverhalt ermitteln, z.B. durch Interviews.
> 4. Die Projekt-Methode (Syndikat-Methode): Bei diesem Verfahren muß u.a. eine praktische Aufgabe gelöst werden." (S. 8)

Als Zielsetzung des Planspiels formuliert Balon (1974):

> "Die dialektische Beziehung von eigenem Verhalten und objektiven Verhältnissen und deren historische Entwicklung soll von den Teilnehmern des Planspiels erkannt und einer kritischen Reflexion unterzogen werden. Verhaltens- und Bewußtseinsänderungen bezüglich der theoretischen und praktischen Lösung gesellschaftlicher Widersprüche sollen durch das Planspiel ermöglicht werden, um Voraussetzungen gesellschaftlicher Emanzipation zu schaffen." (S. 8)

Das Planspiel geht in seinen verschiedenen Formen von einem Konflikt aus, der in der Auseinandersetzung verschiedener Interessengruppen ausgetragen wird. An einem Problem, das nach Möglichkeit ein aktuelles Problem der Schüler sein sollte, wird dem Schüler die Möglichkeit gegeben, sowohl Erfahrungen in einer Gruppe als auch mit der Vertretung von Gruppeninteressen in der Auseinandersetzung mit anderen Gruppen zu machen. Er wird dabei in all den Bereichen gefordert, die hier als wesentlich für eine Förderung der kollektiven Selbstkon-

trolle angenommen wurden. Obwohl das Planspiel in seinen verschiedenen Formen günstige Ansatzpunkte zur Förderung der Qualifikationen bietet, die hier als wünschenswerte Ergebnisse einer Förderung Sozialen Lernens genannt wurden, wird doch insgesamt die Bedeutung des Planspiels in einem Konzept zur Förderung Sozialen Lernens gering bleiben: Das Planspiel kann einmal keinen allgemeinen Orientierungsrahmen für eine Veränderung der Lehrer-Schüler-Interaktion liefern, wird also nur ein Bestandteil eines Unterrichts sein können, der sich an der Förderung Sozialen Lernens orientiert. Auch eine durchgängige Konzipierung der Lernarbeit in Form von Planspielen ist nicht möglich. Darüber hinaus machen zumindest die aufwendigeren Formen des Planspiels eine umfangreiche Vorbereitung notwendig (Unterlagen, Problemstellung, Berücksichtigung der Interessengruppen, Zeitplanung...), die dem Lehrer im Rahmen seiner normalen Unterrichtsverpflichtungen nicht ständig möglich sein dürfte. Schließlich wird die Durchführung von Planspielen durch die gegenwärtige Unterrichtsorganisation erschwert, in der fächerübergreifender und projektorientierter Unterricht nur einen begrenzten Raum einnimmt.

Daß trotz dieser Schwierigkeiten die Durchführung von Planspielen in der Lehrerbildung und im Unterricht möglich ist, zeigen Berichte über derartige Versuche.

Baer (1974a/b) berichtet von dem Einsatz eines Planspiels in der Lehrerbildung. Ihm ging es vor allem um die Förderung der Durchsetzungsfähigkeit der Lehrer in Schulkonflikten. Diese Ausrichtung des Planspiels ergab sich für ihn aus der sicherlich richtigen Einschätzung, daß der Lehrer, der antikapitalistische Lernprozesse bei den Schülern fördern will, mit Sanktionen der Kultusbürokratie (aber auch der Kollegen und Eltern) rechnen muß. Einmal muß es danach dem Lehrer möglich sein, das Konfliktpotential seiner Arbeit richtig einzuschätzen und zum anderen sich im Konfliktfall taktisch geschickt zu verhalten, so daß der Konflikt für ihn nicht existenzgefährdend wird.

Zum Einsatz von Planspielen und zur Durchführung von projektorientiertem Unterricht in der Schule liegen ebenfalls Berichte vor[1]; der derzeit inflationäre Gebrauch des Begriffs 'Projekt' und der erstaunlich häufige Hinweis auf die Durchführung von Planspielen und Rollenspielen berechtigen jedoch angesichts der angeführten Schwierigkeiten zu Zweifeln, inwieweit sich die jeweiligen Vorhaben als Projekt oder Planspiel qualifizieren oder nur in einer Umbenennung herkömmlicher Praxis bestehen (Raith 1973, S. 109; Stubenrauch 1975b, S. 27)[2].

Abschließend: Das Planspiel in seinen unterschiedlichen Formen dürfte - mit den genannten Einschränkungen - e i n wichtiges Verfahren sein, das zu einer Förderung Sozialen Lernens beitragen kann. Es ist ebensowenig wie das Rollenspiel 'an sich' d a s Verfahren zur Stimulierung emanzipatorischer Lernprozesse (vgl. zur Illustration Abt 1971), und eine Förderung Sozialen Lernens wird nicht schon durch gelegentliche Rollen- und Planspiele erreicht.

Abschließend zum Einsatz gruppendynamischer Verfahren zur Förderung Sozialen Lernens:
Die Möglichkeiten zum Einsatz gruppendynamischer Verfahren, denen hier auch das Rollenspiel und Planspiel subsumiert werden, sind in der Schule begrenzt. Sie lassen sich schwerpunktmäßig zur Sensibilisierung für soziale Prozesse und zur Einübung - relativ unspezifischer - Verhaltensmuster einsetzen. Durchgängiges Prinzip schulischer Lehr- und Lernprozesse kann Gruppendynamik nicht sein, gruppendynamische Verfahren müssen vielmehr in eine Organisation der Lernprozesse eingebettet sein, die den Zielen Sozialen Lernens entspricht. Gruppendyna-

---

[1] Z.B. Wagner, V. 1973; Kath 1973c; Pabel 1973; Scherer 1974; Kath 1974; Heinze-Prause/Heinze 1974a; Butschkau/Tillmann 1972, S. 161ff; Schedensack 1974; Dommermuth 1974, S. 61ff.

[2] Diese Zweifel beziehen sich nicht auf die hier genannten Vorhaben.

mische Verfahren wirken weiterhin nicht automatisch emanzipatorisch, neben der Frage nach dem 'wie' schulischer Lernprozesse muß auch die nach dem 'was' gestellt werden. Erst wenn die Wirklichkeit, die in gruppendynamischen Übungen erfahrbar gemacht wird, die historisch-gesellschaftliche Wirklichkeit der Schüler und nicht abstraktes Phänomen ist, kann eine Erweiterung der Planungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler in konkreten gesellschaftlichen Bezügen erreicht werden. Dazu ist es darüber hinaus notwendig, daß die Bearbeitung dieser Wirklichkeit in der Übung mit dem Ziel erfolgt, rationales Handeln zu fördern, d.h. die Aufarbeitung von Problemen nicht mit der Problematisierung von Erlebnisinhalten aufhört.

5.5.2. Der klienten - zentrierte Ansatz

Dieser Ansatz ist in der BRD im Kontext der Diskussion um den sozialintegrativen Erziehungsstil bekannt geworden, der von Tausch und Tausch ([6]1971) in ihrer "Erziehungspsychologie" vor dem Hintergrund der nichtdirektiven Gesprächspsychotherapie (Tausch [4]1970; Rogers 1972, 1973, 1974) entwickelt wurde.

Im folgenden muß unterschieden werden zwischen der von Rogers vertretenen Persönlichkeitstheorie bzw. dem von Tausch und Tausch formulierten Gesellschaftsverständnis und der 'Technik' der Gesprächsführung. In der deutschen Rezeption des klienten-zentrierten Ansatzes ist diese Differenzierung nicht immer vorgenommen worden, so daß sich Zustimmung oder Kritik in den meisten Fällen nicht auf das Gesamtkonzept von Rogers oder Tausch, sondern eher auf die 'Technik' oder auf die erklärende Theorie beziehen.

Die grundlegende Aussage der von Rogers formulierten 'Selbst'-Theorie lautet: "Der Organismus hat eine grundlegende Tendenz, den Erfahrungen machenden Organismus zu aktualisieren, zu erhalten und zu erhöhen." (1973, S. 422) Gemeint ist damit die "Tendenz des Organismus, sich in Richtung auf Reife - so wie Reife für jede Spezi(e)s definiert ist - zu bewegen." (S. 422) "Die Tendenz wird wirksam, sobald Gelegenheit

zur eindeutigen Wahl zwischen Vorwärts-Bewegung und regressivem Verhalten geboten wird." (S. 424)

Wenn der Organismus diese Tendenz zur Reifung hat, die sich durchsetzt, sobald die Wahl zwischen Regression und Höherentwicklung besteht, dann - so folgert Rogers - muß die Hilfe bei diesem Entwicklungsprozeß so beschaffen sein, daß sie diese Wahlmöglichkeit herstellt bzw. wiederherstellt. Der Facilitator (to facilitate = erleichtern, fördern) schafft Bedingungen, die es dem Klienten ermöglichen, den ihm gemäßen Weg zu wählen. Der Facilitator überläßt sich der Führung des Klienten, da ein vollständiges Verständnis des Verhaltens und Erlebens nur vom inneren Bezugssystem des Klienten aus möglich wird und nur der Klient entscheiden kann, welcher Weg für ihn der richtige ist. In diesem Sinne ist die Arbeit des Facilitators klienten-zentriert.

Die Möglichkeit zur Höherentwicklung ist nach Rogers dann blockiert, "wenn der Organismus vor dem Bewußtsein wichtige Körper- und Sinnes-Erfahrungen leugnet" (1973, S. 440). "Bewußte Kontrolle wird zunehmend schwieriger, wenn der Organismus danach strebt, Bedürfnisse zu befriedigen, die nicht bewußt zugegeben werden, und auf Erfahrungen zu reagieren, die vom bewußten Selbst geleugnet werden." (S. 440) Diese Blockade kann aufgehoben werden, wenn das Individuum dazu befähigt wird, die als bedrohlich empfundenen Erfahrungen wahrzunehmen, als Bestandteil seiner gesamten Erfahrung zu akzeptieren und in Beziehung zu seinem Selbstbild zu setzen. Dies wird möglich in der Gesprächspsychotherapie, die dem Klienten in einer nicht-bedrohlichen Situation die Auseinandersetzung mit als problematisch oder bedrohlich erlebten Erfahrungen erleichtern soll.

Die 'ideale' Persönlichkeit, wie sie sich am hypothetischen Endpunkt einer Therapie oder eines nach ähnlichen Prinzipien arrangierten Lernprozesses darstellen würde, beschreibt Rogers so:

> "Er (der 'ideale Mensch' M.F.) wäre nicht notwendigerweise an seine Kultur 'angepaßt', und er wäre ziemlich sicher kein Konformist. Aber zu jeder Zeit und in jedem Kulturkreis würde er konstruktiv und in soviel Überein-

> stimmung mit dieser Kultur leben, wie es eine ausbalancierte Befriedigung seiner Bedürfnisse erforderte. Unter bestimmten kulturellen Bedingungen wäre er in mancher Hinsicht sicher sehr unglücklich, aber er würde weiter er selbst bleiben und sich so verhalten, daß er im höchstmöglichen Maß für die Befriedigung seiner innersten Bedürfnisse sorgt." (1974, S. 280)

Er selbst bleiben kann dieser 'ideale' Mensch deshalb, weil nach dem Verständnis von Rogers Freiheit "wesentlich etwas Inneres, etwas, das im lebendigen Menschen da ist, ziemlich unabhängig von der äußeren Wahl zwischen Alternativen, die wir so oft mit Freiheit gleichsetzen" (1974, S. 259), ist.

Die Annahme, der Mensch verfüge über eine naturwüchsige Reifungstendenz, die es nur freizusetzen gelte, ist von Kaupp und Bergold polemisch als "Pflänzchenideologie" bezeichnet worden.

> " Diese Einstellung besagt, daß der Therapeut, wie ein guter Gärtner, nur den Boden richtig bestellen und dem Pflänzchen Licht und Wasser geben muß, dann werde von selbst, d.h. durch die natürlichen Wachstumskräfte, ein großer, starker Baum bzw. eine gereifte Persönlichkeit daraus. Bei dieser Einstellung wird übersehen, daß der Mensch als gesellschaftliches Wesen sich nicht aus sich selbst heraus entfaltet, sondern ein Produkt der gesellschaftlichen Einflüsse und der in Normen festgelegten Zielsetzungen ist und daß diese Zielsetzungen einem historischen Prozeß unterliegen." (1972, S. 124)

Was Höherentwicklung und Reife sind, unterliegt historisch-gesellschaftlichen Definitionsprozessen, die nicht nur interkulturell, sondern auch intrakulturell variieren. Eine Tendenz zur Reifung kann dann nur die Tendenz meinen, gesellschaftlich sanktionierten Reifungsnormen nachzukommen. Diese Reifungsnormen können aber nicht schlicht als existent akzeptiert werden, es muß vielmehr gefragt werden, welche gesellschaftlich bestimmenden Gruppen diese Normen mit welchen Interessen setzen.

Da bei Rogers die gesellschaftlichen Determinanten individueller Entwicklung wie auch die gesellschaftliche Bedingtheit individueller Reifungsnormen nicht problematisiert werden, kann für ihn die Behebung psychischer Störungen wie auch allgemein die Förderung von Lernprozessen nur darin bestehen, den ein-

zelnen zu helfen, "integrierende Ziele zu finden, denen sie mit ganzem Herzen folgen können" (1972, S. 22), sie sind dann möglicherweise sehr unglücklich, aber im Inneren frei und sie selbst.

Zur Illustration der Problematik eines Ansatzes, der Individuen helfen will, "integrierende Ziele" zu finden, ohne zu reflektieren, welche und wessen Ziele das sind, abschließend eine Stellungnahme von Rogers zu den psychischen Problemen von Rekruten:

> "Viele von ihnen können diese Probleme assimilieren und sich ohne Hilfe neu orientieren. Aber viele sind dazu außerstande und werden zu den unzufriedenen, den neurotischen, den rebellierenden, den untauglichen Mitgliedern der Gruppe. Ihr destruktiver Einfluß auf die Moral ist kostspielig. Die Beratung könnte viel dazu beitragen, solchen Individuen zu helfen, ihre Schwierigkeiten zu bewältigen, sie zu assimilieren und integrierende Ziele zu finden, denen sie mit ganzem Herzen folgen können." (1972, S. 22)

Die von Rogers formulierte 'Selbst'-Theorie wird von Tausch ([4]1970) nicht explizit übernommen, er beruft sich allerdings z.T. auf Erfolgsmessungen der Gesprächspsychotherapie, die die Verbesserung der psychischen Befindlichkeit des Klienten daran messen, inwieweit sich die Kongruenz zwischen Selbstkonzept und Idealkonzept erhöht hat. Ausführungen zum zugrunde liegenden Persönlichkeitsverständnis finden sich bei Tausch ([4]1970) nicht in der Form wie bei Rogers, Elemente der von ihm formulierten Selbst-Theorie kommen jedoch in dem Gesellschaftsverständnis zum Ausdruck, das Tausch und Tausch ([6]1971) entwickeln.

Tausch und Tausch diagnostizieren einen allgemeinen "Wandel sozialgesellschaftlicher Lebensformen" (S. 23), der eine verbreitete Verhaltensunsicherheit von Lehrern und Erziehern mit sich bringe, die die den neuen Lebensformen entsprechenden Verhaltensweisen noch ungenügend realisierten. Dieser Wandel stellt sich für Tausch und Tausch so dar:

> "Die traditionelle Überlegenheit einzelner Menschen oder Gruppen von Menschen über andere ist in schnellem Schwinden begriffen, z.B. die Überlegenheit des Mannes über die Frau, des Erwachsenen über Kinder und Jugendliche, der weißen Rasse über andere. Demokratische Staatsformen sowie bestimmte zivilisatorische Bedingungen haben zu einer gewissen Gleichstellung der Menschen und einem größeren Ausmaß an Freiheit und Selbstbestimmung des einzelnen geführt. Hinzu kommt das Bemühen, den demokratischen Staatsformen demokratische L e b e n s formen in der Gesellschaft, in Institutionen, Verbänden, Schulen und Familien folgen zu lassen." (S. 24; vgl. a. Fittkau/Schulz von Thun 1973, S. 422f)

Ansatzpunkt ist danach für Tausch und Tausch die Diskrepanz zwischen den durch demokratische Staatsformen gesicherten Freiheitsräumen und den Verhaltensweisen der Individuen, die den Möglichkeiten, die ihnen ihre Staatsform bietet, nicht entsprechen. Tausch und Tausch halten es vor allem für notwendig, den Gefahren einer Einschränkung der Freiheit durch "Radikalismus, Extremismus, Anarchie, Totalitarismus und Diktatur" (S. 25) mit der Ausbildung von Verhaltensweisen bei der Bevölkerung, die den Möglichkeiten einer demokratischen Staatsform adäquat sind, zu begegnen. "Nicht Verstaatlichung oder Privatisierung von Betrieben, sondern das Ausmaß von Selbstbestimmung und individueller Freiheit des einzelnen ist u.E. das entscheidende Element, das zwischen Demokratie und Diktatur differenziert." (S. 13) Freiheit ist - wie bei Rogers - auch hier nicht so sehr die Freiheit der Wahl von Alternativen, sondern innere Freiheit, "z.B. Freiheit von Psychoneurotizismus und inneren Zwängen der eigenen Person", "Hohes Ausmaß von Selbstachtung und Selbstakzeptierung, auch unter beeinträchtigenden äußeren Bedingungen" (S. 15).

Problematisch an diesem Ansatz ist nicht schon das Vorhaben, den Menschen subjektiv befriedigendere Verhaltens- und Erlebnismöglichkeiten zu vermitteln, wohl aber die Loslösung der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und -verläufe von den jeweils bestehenden sozio-ökonomischen Bedingungen.

Die Annahme, nicht die Beschaffenheit der sozio-ökonomischen Verhältnisse, die ja immer auch Herrschaftsverhältnisse konstituieren, bestimmten das Maß der möglichen persönlichen Freiheit, diese werde vielmehr von dem Erwerb spezifischer Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen bestimmt, geht von einem autonomen Menschen aus, der sich kraft innerer Freiheit aus der gesellschaftlichen Determination heraushebelt.

Nach Tausch und Tausch geht es vor allem darum, das nach ihrer Meinung Erreichte zu erhalten und nicht in "tendenziösem Kritizismus und Negativismus zu verharren" (S. 26). Mögliche noch vorhandene Konflikte und Ungerechtigkeiten werden nicht zum Ausgangspunkt für strategisches Handeln, das auf eine Beseitigung der Ursachen dieser Entwicklungen zielt, sind vielmehr Anlaß für eine psychologische Aussöhnung der Menschen mit diesen Verhältnissen (vgl. a. Keim 1973b, S. 298f). Sollte etwa der "Mißbrauch demokratischer Freiheiten durch einzelne (!) profitzentrierte Personen oder Firmen" zu destruktiven Effekten bei den Jugendlichen führen, empfehlen Tausch und Tausch "eine intensive Erforschung psychologischer Vorgänge", um so "Jugendliche gegenüber derartigen Einflüssen stabiler zu machen und ihnen ein seelisch gesünderes Aufwachsen zu ermöglichen." (S. 28)

An den Beispielen, die Tausch und Tausch für die Gestaltung eines partnerschaftlichen Unterrichts machen, fällt "zunächst das ins Auge, was sich vom gewöhnlichen Unterricht NICHT unterscheidet." (Zehrfeld/Zinnecker 1973, S. 37) Ausgangspunkt des Unterrichts ist ein vom Lehrer formuliertes Problem, z.B.: "Raumlehreunterricht, Fachgegenstand Einführung in Linien, Flächen und Körper, 12jährige: Der Lehrer bittet die Jugendlichen, einiges aus ihren Hosen- und Manteltaschen vorne auf den Tisch zu legen. Der Lehrer ergänzt die 'Sammlung' und stellt das Problem der Ordnung dieser vielen Dinge." (Tausch/Tausch [6]1971, S. 413) Das Problem ist nicht ein Problem der Schüler, das der Lehrer aufgreift, sondern eine Umformulierung

der konventionellen Unterrichtsinhalte als Kniff zur Motivierung der Schüler. Schüler erfahren hier, "daß Schule nur Antworten auf nicht gestellte Fragen geben will - und vorhandene Fragen nicht aufnimmt und nicht beantwortet." (Klink 1974, S. 59) Das Problem stellt bestenfalls insofern einen "Ausschnitt aus der Lebensumwelt der Schüler" (Tausch/Tausch [6]1971, S. 411) dar, als die zu klassifizierenden Gegenstände aus ihren Taschen stammen. Im Anschluß an diese Problemstellung dürfen (bzw. sollen) die Schüler intuitive Lösungsansätze in Form eines Brainstorming formulieren, z.B. sollen sie die Größe eines Kreises schätzen bzw. Verfahren zu seiner Messung entwickeln. Beendet wird diese Phase dadurch, daß der Lehrer bekanntgibt, wie es richtig gemacht wird. In dieser Phase sollen die Schüler 'gute' Fehler machen, die Elemente des richtigen Lösungsweges enthalten und zugleich für die weiteren Phasen motivieren. Das Angebot einer Experimentierphase kann hier nicht als Möglichkeit verstanden werden, das Problem selbst zu lösen, es kann letztlich nur der Demonstration dienen, daß man nichts weiß und noch viel lernen muß. Das Experimentieren wird zur Farce, wenn die Schüler eine Formel zur Berechnung von Kreisflächen entwickeln sollen, um dann bescheinigt zu bekommen, daß ihre Versuche zwar interessant (denn der Lehrer versteht sich als Lernender), aber völlig unzureichend sind. Dies Verständnis entdeckenden Lernens bleibt "Rollenspiel, und wenn das, was der Schüler herausfindet, dem, was er herausfinden sollte, völlig zuwiderläuft, wird das ganze Verfahren überflüssig, wenn nicht geradewegs albern." (Leinwand 1972, S. 105)

Am Ende des Unterrichts soll das Erlernte in Beziehung zur Lebensumwelt des Schülers gesetzt werden. Da aber die behandelten Probleme nicht die Probleme der Schüler, sondern die des Lehrers und der Schule sind, wirken die Beispiele von Tausch und Tausch notgedrungen gesucht. Wenn die Schüler an einer Zeitleiste historische Ereignisse mit zugehörigen Bildern und Karten versehen, damit dauerhaft "häufig beobachtete krasse Verwechslungen, etwa zwischen Friedrich dem Großen und

Karl dem Großen" (^{6}1971, S. 431) vermieden werden, müßte erst noch begründet werden, wie hier eine Beziehung zur Lebensumwelt der Schüler hergestellt wird.

Wenn zwischen Lehrern und Schülern ein partnerschaftliches Verhältnis entstehen soll, heißt das zuallererst, daß für Lehrer und Schüler in gleicher Weise klar ist, unter welchen Regeln sie zusammenarbeiten wollen. Dazu ist es notwendig, daß der Lehrer darauf verzichtet, die Schüler fortlaufend 'zu ihrem Besten' zu täuschen. Es ist sicherlich richtig, wenn Tausch und Tausch fordern, daß der Lehrer sich den Schülern als auch Lernender darstellen sollte, allerdings sollte dann diese Darstellung die Bereitschaft des Lehrers ausdrücken, scheinbar geklärte Fragen neu als Problem zu begreifen, nicht aber taktische Maßnahme zur Demonstration von Partnerschaft sein.

> "Ich überlege gerade - womit könnte es zusammenhängen, daß Italien so arm ist und für seine Bevölkerung nicht genug Arbeitsplätze hat?" (Zehrfeld/Zinnecker 1973, S. 35)[1]

Diese Frage im Demonstrationsunterricht von Tausch dürfte wohl kaum so zu verstehen sein, daß Tausch im Gespräch mit den Schülern zu neuen Einsichten zu kommen hofft, dürfte eher als taktische Maßnahme zu verstehen sein, den Schülern das Gefühl zu geben, ihre Antworten wären wichtig und auch für den Lehrer von Bedeutung. Wenn auch die Kritik von Zehrfeld und Zinnecker am Tausch'schen Demonstrationsfilm insoweit überzogen ist, als sie Tausch unterstellen, er wollte gezielt durch bestimmte Gesten und seine Körperhaltung die Schüler in seinem Interesse lenken und dies gleichzeitig durch sprachliche Wendungen kaschieren, so muß man doch ihrer Gesamteinschätzung zustimmen, den Schülerinnen werde so das Gefühl von Beteiligung und Mitbestimmung vermittelt, während gleichzeitig weiterhin alle Fäden in der Hand des Lehrers zusammenlaufen (S. 40).

---

[1] Im Original hervorgehoben.

Das in der Gesprächspsychotherapie und - mit gewissen Abwandlungen - auch im schülerzentrierten Unterricht (Rogers 1973, S. 335ff; 1974; Axline 1972, S. 135ff; Tausch/Tausch [6]1971; Wagner 1976a) realisierte Sprachverhalten läßt sich weitgehend unabhängig von den problematischen persönlichkeits- und gesellschaftstheoretischen Annahmen von Rogers und Tausch behandeln. Wie Tausch ([4]1970) zeigt, lassen sich die in der Therapie erzielten Effekte ohne Rückgriff auf die Selbst-Theorie von Rogers im Rahmen der Lerntheorien beschreiben und erklären. Danach kann die Therapie, die auf der Seite des Therapeuten von den Verhaltensmerkmalen: Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte des Klienten, positive Wertschätzung und emotionale Wärme, Echtheit und Selbstkongruenz (Tausch [4]1970) bestimmt ist, als unsystematische Desensibilisierung[1] verstanden werden. In einer entspannten Atmosphäre können zunehmend angstbesetzte Empfindungen und Gedanken geäußert werden. Selbstexplorative Äußerungen werden vom Therapeuten oder Lehrer kontinuierlich (in der Therapie) bzw. intermittierend (im Unterricht) durch Zuwendung verstärkt.

Während in der Therapie eine zunehmende Selbstexploration des Klienten durch gezielte Verstärkung der Äußerungen, in denen der Klient seine Gefühle artikuliert, erreicht werden soll, stehen im Unterricht nicht die emotionalen Stellung-

---

[1] Das verhaltenstherapeutische Verfahren der systematischen Desensibilisierung wurde von Wolpe (1972) entwickelt (vgl. Wengle 1974). Es handelt sich dabei um ein Verfahren zum schrittweisen Abbau von Ängsten. Unter Bedingungen, die mit Angstreaktionen nicht kompatibel sind (in der Regel Entspannung), werden schwache angstauslösende Reize dargeboten, bis sie ihre angstauslösende Wirkung verlieren. Die Darbietung wird mit der schrittweisen Darbietung stärkerer Reize fortgesetzt, bis auch der stärkste Reiz angstfrei ist (Angsthierarchie). In der Regel wird als mit Angst inkompatibles Verhalten die progressive Muskelentspannung nach Jacobson (vgl. Bernstein/Borkovec 1975) in einer Kurzform eingesetzt. Es liegen jedoch Belege dafür vor, daß die Muskelentspannung keine Voraussetzung für die Wirksamkeit der Desensibilisierung ist (Schachter/Singer 1973; Wengle 1974). Nach Schachter und Singer hängt die Interpretation von Körperempfindungen stark davon ab, welche Indizien für bestimmte Empfindungen in der aktuellen Situation gegeben sind. So können identische Empfindungen bei divergierenden Situationsbedingungen als Ärger und als Freude interpretiert werden.

nahmen der Schüler im Vordergrund. Dem Verhaltensmerkmal 'Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte' kommt hier eine wesentlich geringere Bedeutung als in der Therapie zu. Im Unterricht können die von Tausch und Tausch gegenüber dem Therapeutenverhalten modifizierten Verhaltensmerkmale des Lehrers (Wertschätzung, Verständnis, Reversibilität und Echtheit) vielmehr eine Voraussetzung für eine angstfreiere Interaktion der Schüler mit dem Lehrer, aber auch der Schüler untereinander (Modellverhalten des Lehrers) schaffen. Erst in einer weitgehend angstfreien Situation kann es gelingen, die Schüler zu ermutigen, mit neuen Verhaltensweisen zu experimentieren, 'ungewöhnliche' Gedanken, aber auch ihre emotionale Befindlichkeit zu artikulieren.

In der Lehrerbildung wird ein isoliertes Training des Sprachverhaltens im Sinne von Tausch und Tausch nur vereinzelt eingesetzt. In dem von Tausch und Tausch beschriebenen "Erfahrungstraining" ([6]1971, S. 449ff) soll die differenzierte Wahrnehmung sozialer Interaktion durch die Konfrontation mit Modellen (live, Filme) und schriftlich fixierten Lehreräußerungen, die an Hand der von Tausch und Tausch vorgelegten Einschätzungsskalen beurteilt werden sollen, gefördert werden. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, daß Verhaltensänderungen vermutlich dadurch in stärkerem Maße gefördert werden, "daß Lehrer-Erzieher die Art des von anderen Personen und ihnen selbst verwirklichten Verhaltens präziser wahrnehmen lernen und sich mehr darüber klar werden, ob das von ihnen erwünschte Erzieherverhalten mit dem verwirklichten übereinstimmt." (S. 451) Tausch und Tausch halten es zwar für sinnvoll, daß "einige konkrete Erziehungssituationen von den Teilnehmern der Kleingruppen psychodramatisch dargestellt werden" (S. 456), der Schwerpunkt des Trainings liegt jedoch nicht beim konkreten Verhaltenstraining, sondern bei der Schulung der Wahrnehmung. Spangenberg äußert m.E. mit Recht eine gewisse Skepsis, inwieweit ein derartiges Training den Lehrern

bei der Bewältigung der realen back-home Probleme helfen kann ([5]1974, S. 122ff). Wertenbroch (1973) berichtet zwar von einer positiven Bewertung eines derartigen Trainings durch die Teilnehmer eines Ausbildungsseminars, die "als Auswirkung mindestens die Gewinnung eines Problembewußtseins" (S. 248) angaben. "Gespräche und gelegentlich gegenseitige Hospitationen ließen eine vermehrte Verwirklichung angemessenen Lehrerverhaltens deutlich erkennen." (S. 248) M.E. wäre aber an Hand empirischer Untersuchungen nicht nur zu belegen, welche Effekte derartige Trainingsseminare haben, sondern auch, welche Effekte ein 'sozialintegratives' Sprachverhalten auf die Dauer im Unterricht hat. Hier aber wäre nicht nur interessant, wie harmonisch der Unterricht durch ein derartiges Verhalten möglicherweise wird, sondern auch wie es zur Unterdrückung der Schüler eingesetzt wird bzw. eingesetzt werden kann (vgl. dazu den Demonstrationsfilm von Tausch, Zehrfeld/Zinnecker 1973). Bei von Hentig ([4]1974) findet sich dazu folgendes Beispiel:

> "We all know how interested you are in the French Revolution, Johnny, but don't you think it's time that Paul had a chance?"

Und:

> "That's a very interesting point, John; now I wonder what the other members of the class think about it?" (S. 149)

Und von Hentig kommentiert: "Hier wird die Selbstbehauptung nicht autoritär unterbunden, hier wird ihr höflich bedeutet, daß sie ohne Belang ist. Und damit beginnt das 'Schielen' auf den Konsens - und das heißt seine Vorwegnahme!" (S. 150) Damit wird deutlich, wie wenig über ein derartiges Sprachverhalten durch die Einschätzung nach der jeweiligen Ausprägung von Wertschätzung oder Verständnis ausgesagt ist, hinzukommen muß eine Einschätzung dessen, was die Schüler hier 'zwischen den Zeilen' lernen und was sie so gerade nicht lernen können (vgl. Teil 3.).

An diesen Bedenken ändern auch die Aussagen Wagners (1976b) nichts, die mit dem Bild des ständig lächelnden, fortwährend "bitte", "danke" und "das hat mich jetzt aber gefreut" sagenden Lehrers aufräumen:

> "Schülerzentrierter Unterricht ...
> - heißt nicht, daß der Lehrer nicht auch einmal 'Ruhe!' brüllen darf;
> - heißt nicht, daß der Lehrer bloß möglichst wenig sagen soll, je weniger, desto besser;
> - heißt nicht, daß alles immer diskutiert werden muß;
> - heißt nicht, um jeden Preis vom Unterrichtsplan abweichen zu müssen, nur weil die Schüler das möchten;
> - heißt nicht, sich nicht eingestehen dürfen, daß man einen Schüler nicht mag;
> - heißt nicht: immer nur freundlich sein." (S. 32f)

Wenn innerhalb der Schule Soziales Lernen gefördert werden soll, dann muß das Verhalten des Lehrers den Schülern die Möglichkeit geben, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, indem sie mit neuen Verhaltensweisen experimentieren. Das setzt voraus, daß der Lehrer auch sein Verbalverhalten reflektiert und verändert. Ein Training des Sprachverhaltens - nicht als Erlernen einer 'Masche', sondern mit dem Ziel einer Anpassung des Sprachverhaltens an die Vorstellungen, die der Lehrer von adäquatem Verhalten zur Förderung Sozialen Lernens hat - könnte sich an den von Tausch und Tausch genannten Verhaltensmerkmalen orientieren, müßte aber einhergehen mit einer Sensibilisierung für die den angestrebten Zielen konträren Effekte, die ein derartiges Verhalten möglicherweise haben kann. Zu einem veränderten Sprachverhalten des Lehrers muß eine veränderte Organisation des Unterrichts kommen, die sich etwa an den folgenden Merkmalen wünschenswerter Lernprozesse orientieren könnte (nach Rogers 1974, S. 156ff):

- Die Relevanz der Lerninhalte für die Zwecke und Bedürfnisse des Lernenden sollte diesem deutlich werden.
- Eine Neuorientierung der Erfahrung des Lernenden wird erleichtert durch eine weitgehend angstfreie Atmosphäre.
- Lernen ist dann besonders eindringlich und dauerhaft, wenn der Lernende seinen Lernprozeß verantwortlich mitbestimmt.

- Lernprozesse sind dann für den Lernenden besonders eindringlich, wenn nicht nur die kognitiven, sondern auch die affektiven und motorischen Aspekte des Lernprozesses betont werden, dies kann im Handeln des Lernenden, in der Aufhebung der Trennung von theoretischer und praktischer Arbeit geschehen.
- Lernen sollte nicht vorwiegend das Lernen von Fakten, sondern das Lernen des Lernens sein. Dazu stellt der Lehrer den Schülern ein breites Angebot an Hilfsquellen zur Verfügung, die es den Schülern ermöglichen, sich bestimmte Inhalte selbst anzueignen. Sich selbst versteht der Lehrer ebenfalls als flexibles Hilfsmittel, das den Schülern bei Bedarf zur Verfügung steht.

Diese Punkte beschreiben Regeln für einen Unterricht, der weitestgehend schülerzentriert sein soll, ohne jedoch zu vernachlässigen, daß die Schule nicht Selbsterfahrungs-, sondern Qualifikationsanstalt ist.

Neben diesen Forderungen Rogers' gibt es andere Vorschläge für eine Regelbildung innerhalb des Unterrichts, die den Schülern eine weitgehend selbstbestimmte Arbeit ermöglichen sollen, so z.B. im Konzept der institutionellen Pädagogik (Lobrot 1971; Fritz 1975, S. 23ff), deren zentrales Prinzip die Nichtdirektivität ist. "Das Prinzip besteht darin, den Schülern alles, was möglich ist, zu überantworten, also nicht die Ausarbeitung der Lehrpläne und die Entscheidung über Prüfungen, die weder vom Lehrer noch von den Schülern abhängig sind, aber die Gesamtheit des Lebens, der Aktivitäten und der Organisation der Arbeit innerhalb dieses Rahmens." (Lobrot 1971, S. 180) "Das Prinzip ist, daß er (der Lehrer, M.F.) sich darauf beschränkt, auf Verlangen (...) der Schüler zu reagieren" (S. 181) Ähnliche Konzepte, die den Lehrer nur auf Anfrage hin tätig werden lassen, sind z.B. der 'Schülerkontrollierte Unterricht' oder die 'Expertenbefragungsmethode' (Grell 1974, S. 83f). Wie Fritz deutlich macht, setzt ein derartiges Zurücktreten des Lehrers aber eine gewisse Vertrautheit der Schüler mit selbstbestimmten Lernprozessen

voraus. Ohne Vortraining eingesetzt, führt ein derartiges Verfahren in einer Gruppe von 30 bis 40 Schülern mit hoher Wahrscheinlichkeit zur Überforderung der Schüler und zu einem Chaos, das den Lehrer unter dem Druck schulischer Qualifikationsanforderungen zwingt, reglementierend und disziplinierend einzugreifen. Mir scheint derartigen Konzeptionen darüber hinaus das Mißverständnis zugrunde zu liegen, selbstbestimmtes Lernen müsse bedeuten, die Schüler a l l e s selbst herausfinden zu lassen. Schließlich wird in derartigen Konzepten mit einer simplen Umkehrung der Lehrer- und Schülerrolle gearbeitet, derart, daß nun nicht mehr der Schüler, sondern der Lehrer 'auf Knopfdruck' zu reagieren hat. Derartige Regelungen könnten m.E. den Lehrer - über kurze Zeit durchgeführt - für die Rolle sensibilisieren, die Schüler im herkömmlichen Unterricht zu übernehmen gezwungen werden, sie können ihn auch für sein Verhalten sensibilisieren und ihn zu einer weitergehenden Zurückhaltung und verminderten Lenkung der Schüler motivieren. Auf die Dauer kann eine Veränderung der Lehrer-Schüler-Interaktion mit dem Ziel der Förderung Sozialen Lernens jedoch nicht darin bestehen, die existierenden Gewaltverhältnisse umzukehren.[1]

Andere Regelungen, wie z.B. die themenzentrierte interaktionelle Gruppenmethode von Cohn (1970, 1974; Heigl-Evers/Heigl 1973; Fritz 1975, S. 122ff) versuchen eine Neuorientierung der Lehrer-Schüler-bzw. Schüler-Schüler-Interaktion nicht durch eine einfache Umkehrung bisheriger Verhältnisse, sondern durch die Einführung von Interaktionsregeln zu erreichen, die dem Lehrer ein weitestgehendes Zurücktreten erlauben sollen. Oberste Postulate sind:

"1. Sei dein eigener Chairman, der Chairman deiner selbst."
"Das bedeutet:
a) Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewußt.
b) Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen."

---

[1] Zur weitergehenden Diskussion der Grenzen der 'Institutionellen Pädagogik' vgl. Fritz 1975, S. 30ff.

"2. Beachte Hindernisse auf deinem Weg, deine eigenen und die von anderen. Störungen haben Vorrang" (Cohn 1974, S. 150).

Diese Postulate werden durch 9 Hilfsregeln ergänzt:

"1. Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per 'Ich' und nicht per 'Wir' oder per 'Man'."
"2. Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview."
"3. Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewußt, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust."
"4. Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich stattdessen deine persönlichen Reaktionen aus."
"5. Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen."
"6. Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage aus, was es dir bedeutet, daß er so ist, wie er ist (d.h. wie du ihn siehst)."
"7. Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären (Vielleicht wollt ihr uns erzählen, was ihr miteinander sprecht?)."
"8. Nur einer zur gleichen Zeit bitte."
"9. Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt." (S. 156ff)[1]

Ähnlich wie auch andere Regeln z.B. für hilfreiches Feedback (Grell 1974, S. 181ff) können diese Hilfsregeln einer in der Gruppendiskussion unerfahrenen Schülergruppe helfen, Kommunikationsformen zu finden, die jedem eine Beteiligung ermöglichen, und die Entwicklung metakommunikativer Kompetenz fördern. Wie Fritz (1975, S. 126) feststellt, ist jedoch auch dieses Vorgehen nicht ohne Voraussetzungen. Nach meiner Einschätzung gilt das nicht nur für die Schüler, die bei strikter Einhaltung der Regeln den Unterricht über das Störungspostulat vollständig blockieren können, sondern auch für den Lehrer, der mit der Aufforderung, Seitengespräche offen zu führen, deren Unterdrückung erreichen kann.

Um Schüler für einen Unterricht, der der Eigenaktivität der Schüler größeren Spielraum läßt, als es im stark lehrerzentrierten Unterricht der Fall ist, mit veränderten Kommunikationsformen vertraut zu machen, können derartige Regeln sicherlich hilfreich sein, sie sollten aber letztlich von

Schülern und Lehrern durch ihre eigenen ergänzt bzw. ersetzt werden.

5.5.3. Microteaching

Das Konzept des Microteaching ist hinreichend popularisiert, um es hier nur mit wenigen Worten beschreiben zu können: Lehrerverhalten als Gesamt einer Unzahl einzelner Verhaltenselemente ist nicht trainierbar, wohl aber ausgewählte Segmente. Diese können in einer Unterrichtssituation, deren Komplexität in dreifacher Hinsicht reduziert ist, geübt werden: die Unterrichtseinheit ist von 45 auf 5 Minuten verkürzt, der Trainierende unterrichtet nicht 30-40 Schüler, sondern nur 5, er übt nicht sein Gesamtverhalten, sondern einzelne "Skills" (Kupffer 1974; Becker 1973; Zifreund 1970). "Skills sind die Bausteine des Lehrerverhaltens, einfache Teilfertigkeiten, die im Unterricht mit bestimmten Absichten eingesetzt werden. Die Isolierung von Skills macht das Lehrerverhalten trainierbar." (Grell 1974, S. 191) Wesentliches Element des Microteaching ist die Überprüfung der Übungseinheiten durch Fernsehaufzeichnungen, die vom Trainierenden zur gezielten Planung eines weiteren Übungsdurchganges ausgewertet werden.

Da das Konzept des Microteaching häufig als rezeptologisch, atomistisch, technizistisch usw. (vgl. Becker u.a. 1976b, S. 122ff) kritisiert worden ist, soll eine nähere Beurteilung dieses Konzepts an Hand einer Kritik von Kupffer (1974) erfolgen, der die folgenden drei Thesen formuliert:

> "1. MT versteht Lehren und Lernen vorwiegend als technische Vorgänge; es klammert daher die soziale Wirklichkeit aus".
> "2. MT sieht Lehren und Lernen nur unter dem Gesichtspunkt der Effektivität: es klammert daher die Wert- und Sinnfrage aus".
> "3. MT begreift Lehren als begrenzte professionelle Tätigkeit: es klammert daher den Bereich der menschlichen Beziehungen aus". (S. 226)

ad 1: "Die komplexe Verhaltensweise hat eine andere Qualität als eine Summe von Einzelfaktoren. Sie kommt nicht durch Addition vieler im Labor geübter Fertigkeiten zustande, sondern nur durch Konfrontation mit der sozialen Wirklichkeit."

(S. 227) Es ist Kupffer zuzustimmen, wenn er feststellt, daß mit dem Microteaching nicht alle Verhaltenselemente geübt werden könnten und sich vieles einem Training entziehe. Das wäre dann allerdings noch kein Einwand dagegen, wenigstens die Verhaltensweisen zu üben, die im Labor trainierbar sind. Wesentlicher erscheint mir dagegen sein Einwand, der Trainierende lerne nicht, mit den Reaktionen der Schüler zu rechnen (S. 228). Microteaching geht ausschließlich vom Lehrer aus und suggeriert dem Trainierenden, der Ablauf des Unterrichts werde allein von seinem Verhalten bestimmt (dazu trägt u.a. bei, daß die Übungsschüler, die entweder wirklich Schüler oder aber Studenten sind, kaum ein Interesse daran haben können, sich den Intentionen des Trainierenden entgegengesetzt zu verhalten[1]).

Nach Kupffers Einschätzung hat Microteaching erst dann "Aussicht auf Erfolg, wenn der Trainierende schon weiß, was Unterricht 'ist', und sich nur noch vervollkommnen will." (S. 230)

ad 2: "Manches läßt darauf schließen, daß MT doch wieder auf eine Überlistung des Schülers hinausläuft und deswegen in eine konservative Konzeption gehört. Der Lehrer übt gleichsam hinter dem Rücken des Schülers Fertigkeiten ein, um ihn besser beherrschen und lenken zu können. Dadurch wird der Schüler auf die herkömmliche Objekt-Position fixiert." (S. 232) Bedenklich ist in diesem Zusammenhang der Bezug einer Vielzahl von Skills zum konventionellen Unterricht, deren Brauchbarkeit für einen z.B. nach dem Projektprinzip organisierten Unterricht mit veränderten Zielsetzungen fraglich ist. Einzelne Skills lassen sich zwar nicht eindeutig auf eine bestimmte Unterrichtsorganisation beziehen, in der Summe läßt sich jedoch eine Aussage darüber machen, für welche Art von Unterricht hier vorwiegend geübt wird. Es muß auch gefragt werden, welche Implikationen einzelne Skills hinsichtlich der Vorstellung von

---

[1] Nach meinen eigenen Erfahrungen in Microteaching-Kursen bildet sich zumindest in konstanten studentischen Trainingsgruppen sehr schnell eine stillschweigende Verpflichtung zu gegenseitigem Wohlverhalten heraus.

Unterricht besitzen. Das Üben der Tafelanschrift (Zifreund 1970, S. 17) impliziert z.B., daß Unterricht an einem Ort stattfindet, an dem eine Tafel vorhanden ist, und daß es sinnvoll ist, die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Lehrer zu zentrieren, indem dieser die Tafel zur Information, zur Systematisierung usw. benutzt. Diese 'Selbstverständlichkeiten' müßten für jeden Skill mit einem Fragezeichen versehen und an den Zielen überprüft werden, an denen sich der Unterricht orientieren soll. Es besteht sonst die Gefahr, daß die Skills als scheinbar neutrale Fertigkeiten zum Einsatz in jedem beliebigen Unterricht trainiert werden, ohne daß bedacht wird, welche Beziehung sie zu bestimmten Formen des Lernens haben. Es steht zwar nirgends geschrieben, "daß Lehrer aufhören müssen zu denken und zu diskutieren, wenn sie Techniken des Lehrerverhaltens geübt haben" (Grell 1974, S. 195), die Reflexion kann aber durch entsprechende Arrangements des Trainings relativ unwahrscheinlich gemacht werden. Wenn also nicht eine gedankenlose Perfektionierung kleinster Verhaltenseinheiten betrieben werden soll, muß gerade die Diskussion der Implikationen und Vorentscheidungen für bestimmte Formen des Lernens einen breiten Raum einnehmen.
ad 3: Microteaching betont das Bild des Lehrers als funktionierendem Rollenträger (Kupffer 1974, S. 235). "Der Lehrende soll zwar den Unterricht im Griff haben, ähnelt aber in dieser Rolle einem Rekrutenausbilder mehr als einem Pädagogen." (S. 235) "Handelt es sich lediglich um eine Summe von erlernbaren Tricks, die einen möglichst 'effektiven' Verlauf der Stunde gewährleisten, oder bedeutet 'Verhalten' auch menschliche Zuwendung, Interesse für den Partner und Abbau hierarchischer Denkmuster?" (S. 235) Kurz: Wird der Lehrer durch die Perfektionierung von Skills zum reinen 'Erziehungstechniker', riskiert er sich noch als Person, äußert er sich als lebendiger Mensch, kann er noch Freund sein? Unbestritten dürfte sein, daß die Anzahl der Pädagogen, die in andauerndem Unterrichtsstreß stets das Richtige tun, verschwindend gering ist. Unbestritten dürfte

auch sein, daß durch einen reinen Lernprozeß des trial-and-error nur sehr wenige zu Lehrern werden, denen es gelingt, sowohl schulische Anforderungen als auch die Bedürfnisse und Interessen der Schüler so zu integrieren, daß den Schülern tendenziell selbstbestimmteres Lernen möglich wird. Insofern kann die Frage nicht lauten, o b Lehrer ihr Verhalten trainieren sollten oder nicht, sondern w i e dies geschehen kann, ohne daß sie zu reinen 'Erziehungstechnikern' werden.

Kupffer meint die Gefahr des Microteaching, reine Techniker auszubilden, abschließend etwas relativieren zu können: "Es könnte sein, daß MT für den Studenten etwas anderes leistet, als es zunächst zu leisten scheint." (S. 237) Dieser Effekt könne darin bestehen, daß der Student eine größere Sicherheit gewinnt, "nicht weil er jetzt 'unterrichten kann', sondern weil ihm seine Ausbildung greifbar geworden ist. Er erfährt, daß es eine Pluralität äquivalenter Ziele und ebenso auch eine Pluralität äquivalenter Wege zu einem Ziel gibt. Der so erreichte Ausbildungserfolg garantiert ihm zwar nicht den späteren Unterrichtserfolg, kann aber - etwa durch Einsicht in die Relativität pädagogischer Wertsetzungen - sein kritisches Bewußtsein schärfen." (S. 237) Für Kupffers Annahme, daß Microteaching möglicherweise eher eine Veränderung des Bewußtseins als des Verhaltens der Trainierenden bewirkt, spricht der von ihm wiedergegebene Befund, daß Trainingsteilnehmer von größerem Verständnis komplexer Unterrichtsabläufe, größerem Interesse, Engagement und Selbstbewußtsein, aber nicht von verändertem Unterrichtsverhalten berichten. Ebenso berichtet Becker (1973) zwar von positiven Einschätzungen der Trainingsteilnehmer, kann aber selbst im Training nur bei einem von fünf Skills eine signifikante Verbesserung der Trainingsleistungen feststellen (S. 59). Es wäre nun zwar wünschenswert, wenn durch Microteaching ein kritisches Bewußtsein bei den Trainierenden entwickelt würde, im Sinne der eigentlichen Zielsetzung ist dies jedoch nur ein Nebeneffekt. In diesem Punkt erscheint mir Kupffers Argumentation verfehlt, die sich pointiert etwa so formulieren

ließe: Die Konzeption des Microteaching läßt die Gefahr erkennen, daß hier Lehrer unkritisch kleinste Verhaltenssegmente mit dem Ziel einer Perfektionierung des Unterrichts einüben und so zu reinen Erziehungstechnikern werden, deren Hauptinteresse darin besteht, die Schüler durch geeignete Kniffe besser beherrschen zu können. Nun scheint es aber so zu sein, daß Microteaching (glücklicherweise) weder eine positive noch eine negative Verhaltensänderung, vielmehr sogar die Entwicklung eines kritischen Bewußtseins bewirkt.

Kupffer verliert hier aus den Augen, daß durch die Schaffung noch so progressiver Einstellungen das unzureichende Unterrichtsverhalten der Lehrer, das Anlaß für die Entwicklung von Trainingsverfahren wie z.B. dem Microteaching war, nicht oder nur wenig verändert wird. Die Entwicklung kritischen Bewußtseins ist hier nichtgeplanter Nebeneffekt, das eigentliche Problem bleibt aber bestehen. Um zu klären, welche Effekte Microteaching in welchen Bereichen hervorbringt, wäre mit Becker (1973) eine weitere empirische Überprüfung, allerdings auch für andere Verfahren, zu fordern (Becker u.a. 1976b, S. 123).

G.E. Becker u.a. (1976a,b,c) haben das Konzept des Microteaching insofern modifiziert, als sie nicht mehr isolierte Verhaltenssegmente, sondern typische Unterrichtssituationen zum Gegenstand des Trainings machen:

> "Unseren Trainingseinheiten (...) liegt ein situatives Trainingskonzept zugrunde (vgl. Becker 1973), d.h. die Trainingseinheiten beziehen sich nicht auf einzelne Lehrfertigkeiten, sondern auf typische Unterrichtssituationen, die täglich im Unterricht vorkommen bzw. vorkommen sollten." (1976a, S. 3f)

Zu diesen typischen Unterrichtssituationen (z.B. Demonstrieren eines Sachverhalts, einen Unterrichtsfilm einsetzen, Stellen und Besprechen von Hausaufgaben, Eingehen auf mündliche Schülerbeiträge) werden mögliche Verhaltensweisen gesucht, von denen angenommen wird, daß sie den erwünschten Lernprozeß fördern. So werden zum Beispiel als mögliche Verhaltensweisen des Lehrers, mit denen er auf mündliche Schüler-

beiträge eingehen kann, genannt: den Beitrag pauschal bewerten, eine persönliche Stellungnahme abgeben, den Beitrag umschreiben, den Schüler auffordern, seinen Beitrag weiterzuführen, die Klasse auffordern, den Beitrag weiterzuführen, einzelne Beiträge zueinander in Beziehung setzen lassen, den Beitrag weiterverwenden, den Beitrag zur Diskussion stellen, die Bedeutung des Beitrags für den Lernfortschritt der Gruppe hervorheben, einen gezielten Hinweis geben, den Beitrag festhalten (1976c, S. 108ff). Die Bewältigung der Trainingsaufgabe wird mit Hilfe von Einschätzungsbögen beurteilt und diskutiert. Das Trainingsverfahren ähnelt dem schon beschriebenen des Microteaching.

Das situative Lehrertraining bringt gegenüber dem Training isolierter Skills einen Fortschritt, da es den Trainierenden nicht auf eine Verhaltensweise fixiert, ihm vielmehr die Vielfalt möglicher Verhaltensweisen in ausgewählten Situationen verdeutlicht. Der Wert dieses Verfahrens liegt m.E. darin, daß dem Trainierenden Alternativen zu gängigen 'Patentlösungen' erfahrbar werden.

Das situative Lehrertraining klammert jedoch ähnlich wie das Microteaching den Schüler aus. Das Lehrerverhalten wird in Abhängigkeit von einer Unterrichtssituation behandelt, die nicht von der Interaktion zwischen Lehrer und Schülern bzw. Schüler und Schüler, sondern durch die spezifische Aufgabenstellung des Lehrers bestimmt ist. Wenn situatives Lehrertraining einen Beitrag zur Qualifizierung des Lehrers für einen Unterricht, der an der Förderung Sozialen Lernens orientiert ist, liefern soll, kann es nicht ausreichen, das Lehrerverhalten danach zu beurteilen, ob es der Problemstellung angemessen ist oder nicht. Es ist ebenfalls nicht vorab möglich, die Übereinstimmung des Lehrerverhaltens mit den Zielen des Unterrichts pauschal festzustellen (vgl. Becker u.a. 1976c, S. 7). Wenn ein wesentliches Ziel des Unterrichts darin besteht, die sozialen Beziehungen in der Lerngruppe so zu gestalten, daß die je gewünschten sozialen Lernprozesse wahrscheinlich werden, wird die Beurteilung des Lehrerverhaltens wesent-

lich davon abhängen, inwieweit es unter den je besonderen sozialen Bedingungen den formulierten Zielen adäquat ist oder nicht.

Microteaching und situatives Lehrertraining können sicherlich e i n Bestandteil eines Lehrertrainings sein, das den Lehrern eine zunehmende Förderung Sozialen Lernens im Unterricht ermöglicht. Voraussetzung wird jedoch sein, daß Unterricht als soziale Situation verstanden wird, auf die der Lehrer (ebenso wie die Schüler) durch sein Verhalten Einfluß nehmen kann. Die Erweiterung der sozialen Verhaltensmöglichkeiten des Lehrers kann u.a. in einer Form geschehen, die dem situativen Lehrertraining ähnelt. Becker u.a. (1976c, S. 5) halten es auch für möglich, ähnliche Trainings mit Schülern durchzuführen, konkretisieren diese Annahme aber nicht weiter. Ein derartiges Verfahren dürfte sich als Variante des Rollenspiels möglicherweise bei aktuellen Konflikten oder Vorhaben der Schüler (z.B. Umgang mit Institutionen) anbieten, wird jedoch ebenso wie die gruppendynamische Übung die Ausnahme bleiben.

5.5.4. Mikroanalyse

Wagner (1976c) beschreibt Mikroanalyse so:

> "Mikroanalyse ist ein Verfahren, um Mikroprozesse und Mikrostrukturen im Unterricht aufzudecken, die normalerweise nicht bewußt werden." "Mikroanalyse bedeutet, 'neu'sehen zu lernen. Dieser primär kognitive Lernprozeß führt in vielen Fällen bereits zu einer Verhaltensänderung. Voraussetzung für die Durchführung von Mikroanalyse sind Kategorien zur Erfassung des Unterrichtsgeschehens." (S. 83f)

Diese Kategorisierung von Mikroprozessen und Mikrostrukturen des Unterrichts ähnelt dem von Tausch und Tausch (^{6}1971) durchgeführten Erfahrungstraining. In Kleingruppen (5-6 Teilnehmer) führen die Teilnehmer in einem Blockseminar von 5-6 Tagen (in der Kurzform auch in zwei Tagen) unter der Leitung von Tutoren, die bereits ein Mikroanalyse-Seminar absolviert haben und in einer zweitägigen Anleitung für diese Aufgabe vorbereitet wurden, Übungen zur Kategorisierung des Unterrichtsge-

schehens durch. Dazu wird das von Wagner u.a. entwickelte Kategoriensystem SIK (Sozioemotionales Interaktions-Kategoriensystem) benutzt (Wagner 1976c; Uttendorfer u.a. 1976). Im Unterschied zum Microteaching wird in der Mikroanalyse das Verhalten nicht direkt geübt, der Schwerpunkt liegt bei der kognitiven Analyse des Unterrichts (Wagner 1974; 1976c). Nach Wagner liegen hinreichende Belege für die Wirksamkeit der Mikroanalyse - auch in der Verhaltensänderung - vor (Wagner 1976c, S. 96), die sie im Anschluß an Miller u.a. (1973) so erklärt:

> "1. Untergeordnete (Mikro-)Pläne werden bewußt und damit verfügbar gemacht."
>
> "2. Zielkonflikte und Widersprüche werden aufgedeckt."
>
> "3. Testkriterien werden verändert."
>
> "4. Rückmeldungsprozesse werden bewußt gemacht." (S. 98f)[1]

Diese Erklärung kann die Veränderung der Wahrnehmung und Beurteilung von Unterrichtsprozessen plausibel machen, sie setzt jedoch ein ausreichendes Verhaltensrepertoire voraus. Für den Fall, daß die notwendigen Verhaltensweisen nicht schon verfügbar sind und die Kategorisierung also primär Einsatzmöglichkeiten identifizieren hilft, wird man weiterhin annehmen müssen, daß nicht vorhandene Verhaltensmöglichkeiten durch ein Modellernen an den zur Einschätzung vorliegenden Beispielen (schriftliche Vorlagen, Tonbänder, Video-Aufnahmen) erworben werden. Sollte diese Erklärung zutreffen, müßten Ausmaß und Richtung der Verhaltensänderung mit dem in den Vorlagen realisierten Verhalten variieren. Das aber würde bedeuten, daß nennenswerte Verhaltensänderungen in Richtung eines schülerzentrierten Unterrichtsverhaltens nur dann zu erwarten sind, wenn die kategorisierten Vorlagen eine hinreichende Anzahl von Beispielen für ein derartiges Verhalten enthalten.

---

[1] Im Original hervorgehoben.

Wesentlich erscheint mir an der Mikroanalyse und dem SIK-System, daß sie nicht auf die Lehrer-Schüler-Interaktion beschränkt bleiben, sondern auch die Einschätzung der Schüler-Schüler-Interaktion erlauben. Dadurch wird es möglich, nicht nur den herkömmlichen Unterricht, sondern auch einen Unterricht, in dem veränderte soziale Beziehungsformen realisiert werden, zu analysieren.

Wagner formuliert die Perspektive, "auch Schüler mit diesen Kategorien zu trainieren(...), damit die Lehrerzentrierung der meisten Verhaltenstrainings auch in diesem Punkt aufhört." (1976c, S. 113) Theoretisch wäre damit eine Möglichkeit gegeben, Unterricht zum Gegenstand von Unterricht zu machen und die Schüler zu einer verstärkten und bewußteren Kontrolle des Unterrichts und des Lehrers zu befähigen. Ob es sich dabei um einen praktikablen Weg handelt und andere Vorgehensweisen nicht möglicherweise (auch unter dem Aspekt der Motivierung der Schüler) besser geeignet sind, wäre allerdings noch zu prüfen.

Ein weiteres Element der Mikroanalyse-Seminare, der Einsatz von Mediatoren (vgl. Teil 5.2.; Wagner/Uttendorfer u.a. April 1976), scheint mir deshalb von Bedeutung, weil so eine Realisierung dieses Konzepts auch unter den gegenwärtigen Bedingungen an den Hochschulen denkbar wird. Da eine Arbeit mit der Mikroanalyse nicht an die Leitung durch professionelle Trainer gebunden ist, kann sie darüber hinaus auch in Eigeninitiative von schon praktizierenden Lehrern angewendet werden.

5.5.5. Verhaltensmodifikation

Das Konzept der Verhaltensmodifikation meint die gezielte Anwendung der Prinzipien des Lernens (Lerntheorien) zur Veränderung des Verhaltens. Grundlegende Annahmen sind:

- Es gibt allgemeingültige Regelmäßigkeiten des Lernens, die sowohl für Tiere als auch für Menschen gelten. Lernprozesse von Tieren und Menschen unterscheiden sich im wesentlichen in quantitativer Hinsicht.

- Wesentliche Ziele sind die Vorhersage, Kontrolle und Interpretation des Verhaltens lebender Organismen (Holland/Skinner ^{2}1974, S. 276ff). Eine hinreichende Erklärung des Verhaltens kann unter weitgehendem Verzicht auf die Annahme von Prozessen, die 'hinter' dem Verhalten stehen, als Beschreibung der funktionalen Beziehungen zwischen dem Verhalten und spezifischen Reizbedingungen, die es beeinflussen, erreicht werden.
- 'Normales' und 'abnormes' Verhalten werden auf die gleiche Weise gelernt, die Unterscheidung ist nicht qualitativ, sondern quantitativ. Was 'normal', was 'abnorm' ist, läßt sich nicht durch die Analyse der Verhaltensgenese oder die Analyse des gegenwärtigen Verhaltens bestimmen, sondern nur durch Setzungen sozialer Gruppen.

Eine Diskussion dieses Ansatzes muß mit der weit verbreiteten Kritik an Verhaltensmodifikation und Verhaltenstherapie[1] beginnen, die Vertreter der unterschiedlichsten 'Lager' vereint. Ich möchte mit einigen Kritiken beginnen (dabei klammere ich den Streit zwischen den verschiedenen Therapierichtungen aus, vgl. Bachmann 1972; Eysenck/Rachman 1972; Kuhlen ^{2}1973, S. 203ff; Bandura 1969, S. 1ff; Kanfer/Phillips 1970, S. 521ff):

> "Die Ausbildung in Pädagogik, Soziologie und Psychologie (die bezeichnenderweise als 'Verhaltenswissenschaften' verstanden werden) schafft (...) das Potential an Sozialtechnokraten, das mit Hilfe von Konsumerziehung und Verhaltenstherapie die Produzenten bei steigender Repression

---

[1] Mit dem Begriff 'Verhaltenstherapie' ist die "Anwendung experimentell überprüfter psychologischer Prinzipien auf die Veränderung solcher Verhaltensweisen, die entweder als 'neurotisch' gelten oder aus einem anderen Grund als veränderungswürdig angesehen werden" (Kraiker 1974a, Vorwort) bezeichnet (vgl. Eysenck/Rachman 1972; Wolpe 1972; Blöschl ^{3}1972; Kuhlen ^{2}1973; Kanfer/Phillips 1970; Bandura 1969). Die Abkehr vom Begriff der 'Verhaltenstherapie' zur 'Verhaltensmodifikation' betont die Ablehnung des ätiologischen Paradigmas zur 'Erklärung' 'abweichenden' Verhaltens (vgl. Keupp 1972a/b) wie auch die Ausdehnung der Anwendung der Lernprinzipien auf den nichtklinischen Bereich (z.B. Elternarbeit, Delinquenten, Lehrer, Schüler).

produktions- und konsumfreudig hält und die drop-outs wieder in den Verwertungsprozeß zurückschleust." (Hanf u.a. 1971, S. 385f)

"Der Mensch wird als 'höhere Ratte' gesehen." (Günther 1974)

"Was die Experimentatoren Winkler/Podolsky/Bastine hier gemacht haben ist ein lernpsychologisches Experiment, das in der Lernpsychologie mit Vorliebe mit Affen durchgeführt wird." (Iber 1974, S. 14)

"Eine Verhaltensmodifikation mit 'Knöpfen' ist ein weiteres Mittel der Manipulation. Weil es subtiler ist als die Mittel der Strafe und bewiesenermaßen effektiver, ist es zugleich ungemein gefährlicher." (Jabs 1974, S. 16)

"Sollte es einmal gelingen, sichere Regeln des Lernens einfach manipulativ einzusetzen, so wird sich die Frage stellen, ob diese Regeln öffentlich bekannt sein werden, oder ob bestimmte Gruppen daran interessiert sein werden, diese Regeln zum Lernen beliebiger Inhalte bzw. Verhaltensweisen einzusetzen." (Pfeiffle 1974, S. 390)

"Die Definition von Verhaltensstörung orientiert sich an den gängigen Klassifikationen, die diejenigen Verhaltensweisen, die sich nicht dem Postulat reibungsloser sozialer Interaktion fügen, als 'störend' abqualifizieren." (Drews 1974, S. 22) (bez. auf Winkler/Podolsky/Bastine 1974)

"Dieser Ansatz bezieht sich auf Unterricht, in dem gewünscht wird, daß die Schüler 45 Minuten lang stillsitzen und sich melden und ihre Antworten geben." (Lehrer-Forum 1974, S. 26)

"Die Verhaltenstherapie in der Schule soll mithelfen im Schnellverfahren das Defizit an günstigen Sozialisationsbedingungen auszufüllen und abweichendes Verhalten bei schulpflichtigen Kindern soweit zu regulieren, daß diese Schüler die für Störungen besonders sensible Atmosphäre des Unterrichts nicht beeinträchtigen." (Lennertz 1974, S. 31)

"Ein solches Programm kann als Psychologe nur propagieren und als Lehrer nur übernehmen, wer unbefragt ein bestimmtes Bild von Schülern und Schule hat, womit die sozialen Äußerungen von Schülern in unerwünschtes bzw. erwünschtes Verhalten klassifiziert werden. Dabei gilt als erwünscht das Verhalten, das den ordnungsgemäßen und zielgerichteten Ablauf des Unterrichts nicht in Frage stellt. Erwünschtes Verhalten wird als psychisch normaler Zustand, unerwünschtes als psychisches Defizit gedeutet." (Heinze 1976, S. 160, vgl. Heinze/Heinze-Prause 1974a)

Diese Reihe skeptischer bis polemischer Äußerungen ließe sich beliebig verlängern, sie bringt ein ähnliches Verständnis zum

Ausdruck, wie es dem von Krumboltz und Thoresen skizzierten Bild des behavioral counselors in der amerikanischen Öffentlichkeit zugrunde liegt:

> "A common stereotyped misconception of the behavioral counselor is that of a cold, impersonal machine dispensing either M&M's or the word 'good' in a metallic voice" (1969, S. 3).

Während in der Diskussion zwischen den Vertretern verschiedener Therapierichtungen vornehmlich die Frage der reinen Symptombehandlung, der Wissenschaftlichkeit des Ansatzes und der Macht in der Therapie angesprochen wurde, konzentriert sich die Kritik der Pädagogen, soweit sie lerntheoretisch fundierte Konzepte überhaupt zur Kenntnis nehmen, auf die folgenden Punkte, die sich auch in den zitierten Äußerungen wiederfinden:

- "Zweifel an der 'Rattenebenbildlichkeit' des Menschen" (Weinert 1969). Eine Übertragung der in Laborexperimenten mit Ratten, Tauben, Hunden und Affen ermittelten Ergebnisse auf den Menschen ist nicht möglich bzw. reduziert den Menschen auf organismenhaftes Verhalten (Holzkamp 1972, S. 9ff, S. 35ff).
- Zu korrigierende Verhaltensmuster werden als 'unangepaßt' verstanden und ohne Diskussion der Normen, denen die Einstufung als 'unangepaßt' unterliegt, gemäß den Wünschen der jeweils Mächtigen behandelt.
- Verhaltensmodifikation steht im Gegensatz zu emanzipatorischen Zielen schulischen Lernens, sie zielt auf Anpassung an bestehende Verhältnisse und rein reaktives Verhalten der Schüler. Verhaltensmodifikation kann zur weitgehenden Manipulation großer Bevölkerungsgruppen durch die je Mächtigen benutzt werden und zur Gesellschaft der Sklaven führen, etwa zur schönen neuen Welt (Huxley 1953) oder Futurum Zwei (Skinner 1972).

Gemeinsam ist der überwiegenden Mehrheit kritischer Äußerungen von Pädagogen zur Verhaltensmodifikation eine weitgehende Unkenntnis der theoretischen und praktischen Entwicklung der Verhaltensmodifikation (wie sonst wäre es zu erklären, daß sich die Kritik oft auf einen Entwicklungsstand bezieht, der

seit Jahrzehnten überholt ist), eine Fixierung auf die Praxis der Verhaltensmodifikation in Form spektakulärer Einzelexperimente (ohne Berücksichtigung der theoretischen Möglichkeiten) und eine fehlende Explikation von Alternativen, die einer ähnlichen Kritik standhalten könnten.

Eine Darstellung der lerntheoretischen Grundlagen der Verhaltensmodifikation[1] soll hier nicht versucht werden, da sie in der hier nur möglichen gerafften Form keinen Gewinn gegenüber den Zusammenfassungen in fast allen neueren Publikationen bringen könnte. Ebenso muß hier auf eine Darstellung und Diskussion der in der Verhaltensmodifikation gebräuchlichen Verfahren verzichtet werden.[2]

Im folgenden sollen die drei obengenannten Kritikpunkte zum Ausgangspunkt für eine Kritik der Verhaltensmodifikation und eine Abschätzung der Möglichkeiten dieses Ansatzes genommen werden.

5.5.5.1. Zur 'Rattenebenbildlichkeit' des Menschen

Die Verwendung von Tieren für Experimente in der Psychologie ist nicht auf den Kreis der Behavioristen beschränkt, ihr Forschungsinteresse ist jedoch nicht - wie das anderer Forschungsrichtungen (vgl. z.B. Leontjew 1973; Schmidt 1973) - darauf gerichtet, unterschiedliche Lernmöglichkeiten der Lebewesen verschiedener phylogenetischer Entwicklungsstufen zu ermitteln, sondern vielmehr darauf, allgemeine Gesetzmäßigkeiten des Lernens zu finden. Während die erste Forschungsrichtung letztlich nach dem Wesen des Menschen fragt, nach den Lernmöglichkeiten, die nur er besitzt, fragt die zweite danach, worin der Mensch z.B. mit der Ratte, dem Hund, der Katze, der Taube übereinstimmt. Wenn die Annahme formuliert

---

[1] Vgl. z.B. Hilgard/Bower ^{2}1971, 1971; Foppa ^{8}1972; Mednick/Pollio/Loftus 1975; Skowronek ^{4}1972; Holland/Skinner ^{2}1974.

[2] Vgl. z.B. Kraiker 1974b; Kanfer/Phillips 1970; Bandura 1969; Eysenck/Rachman 1972; Wolpe 1972; Blöschl ^{3}1972; Thoresen 1973; Krumboltz/Thoresen 1969; Homme u.a. 1974.

wird, daß sich bestimmte Lernvorgänge bei Menschen und Tieren bis auf quantitative Unterschiede entsprechen, wird damit jedoch nicht in Abrede gestellt, daß der Mensch Lernmöglichkeiten besitzt, die den Tieren fehlen. Selbst Skinner (1968), der von vielen Kritikern als Vertreter des Behaviorismus schlechthin angegriffen wird, betont die begrenzte Aussagekraft von Tierexperimenten für menschliche Verhältnisse:

> "So far as I know, no one argues that because something is true of a pigeon, it is therefore true of a man."
>
> "Relatively simple organisms have many advantages in early stages of research, but they impose no limit on that research. Complex processes are met and dealt with as the analysis proceeds. Experiments on pigeons may not throw much light on the 'nature' of man, but they are extraordinarily helpful in enabling us to analyze man's environment more effectively. What is common to pigeon and man is a world in which certain contingencies of reinforcement prevail. The schedule of reinforcement which makes a pigeon a pathological gambler is to be found at racetrack and roulette table, where it has a comparable effect." (S. 84)

Der Behauptung, die Lernprozesse von Lebewesen verschiedener phylogenetischer Entwicklungsstufen differierten nur quantitativ, stellt Longo (1969) Befunde aus Experimenten mit niederen Tieren entgegen, die qualitative Unterschiede der Lernfähigkeit in Abhängigkeit von der Entwicklung des Nervensystems wahrscheinlich machen. Weinert (1969) äußert sich zu diesen Befunden folgendermaßen:

> "Nichts spricht gegen die Gültigkeit jener Untersuchungen, in denen Übereinstimmungen im Lernen zwischen verschiedenen Arten von Organismen gefunden wurden." "Vieles spricht dafür, daß die völlige Gleichheit der Gesetzmäßigkeiten des Lernens bei verschiedenen Tierarten und beim Menschen ebenso unwahrscheinlich ist wie die Annahme radikaler Unterschiedlichkeit." (S. 13)

Man darf demnach festhalten, daß unter Anerkennung der Tatsache, daß die Lernmöglichkeiten des Menschen die der Ratte weit überschreiten, sich wohl auch qualitativ von diesen unterscheiden, doch keine Notwendigkeit besteht, menschliche Lernprozesse generell als nicht vergleichbar mit denen anderer Lebewesen zu betrachten. Dies macht es möglich, bestimmte Lernvorgänge beim Menschen prinzipiell in der gleichen Weise zu beschreiben wie z.B. die der Ratte. Geht man von der einfachen Formel S-O-R aus, hieße das, daß zwar

Annahmen über die Beschaffenheit des 'O' nützlich sein können, aber nicht durchgängig notwendig sind, um eine vorhersagbare Beeinflussung des Verhaltens zu ermöglichen. Erstaunlicherweise belegt eine Vielzahl von Experimenten mit Menschen, daß auch ohne Kenntnis des 'O' (z.B. Lerngeschichte des Subjekts, physische Befindlichkeit) eine Modifikation des Verhaltens gelingen kann. Welch groteske Auswirkungen andererseits die Nichtberücksichtigung der Bewußtseinsfähigkeit des Menschen haben kann, illustriert ein Beispiel von MacMillan (1975):

> "In einem Fall, den ich erlebt habe (...) ging ein Lehrerkollegium nach zwei Jahren Arbeit die meisten änderungsbedürftigen Verhalten nach dem Konzept der Formung an. Eines der Kinder war ein großer Störenfried. Die Lehrer begannen eine Basislinie auszuzählen, verzwickte Formungsverfahren auszusinnen und dergleichen mehr - bis sich ihr Vorgesetzter einmischte und empfahl, dem Kind doch zuerst einmal zu sagen, es solle mit dem Verhalten aufhören. Diese unwissenschaftliche Methode wurde ausprobiert und sie wirkte." (S. 189)

Um gleichzeitig einen weiteren Einwand aufzugreifen: Verhaltensmodifikation findet nicht notwendig 'hinter dem Rücken' der Betroffenen statt, die Übertragung des Vorgehens aus den Tierexperimenten auf menschliche Verhältnisse ist hier nicht sinnvoll. Einer Ratte kann man nicht sagen, welche Konsequenzen bestimmte Verhaltensweisen haben werden, sie muß diese Konsequenzen erst wiederholt real erfahren. Beim Menschen dagegen reicht oftmals ein Hinweis auf die zu erwartenden Konsequenzen, um bestimmte Verhaltensweisen anzuregen bzw. zu unterdrücken. Bandura (1969) referiert experimentelle Befunde, die es wahrscheinlich machen, daß eine Verhaltensänderung nur sehr langsam erreicht wird, wenn sich die Versuchsperson der Kontingenzen nicht bewußt ist, rapide Verhaltensänderungen aber dann erreicht werden können, wenn die Versuchsperson in der Lage ist, die bestehenden Kontingenzen zu benennen (S. 568ff).

Eine Manipulation des Verhaltens 'hinter dem Rücken' der Betroffenen steht im Gegensatz zu dem Ziel, den Schülern die verhaltensbestimmenden Bedingungen ihrer sozialen und

materiellen Umwelt durchschaubar zu machen, ist aber auch im Konzept der Verhaltensmodifikation keinesfalls erforderlich.

Gegner der Verhaltensmodifikation beziehen sich hier gern auf sogenannte 'token-economies': "Es sei angemerkt, daß diese Methode vorwiegend zur Behandlung psychotischer Patienten dient, die verbal nicht mehr erreichbar scheinen und deshalb Belohnungen in Form von Chips und Geld erhalten." (Heinze 1976, S. 160) (Heinze bezieht sich hier auf das operante Konditionieren) Diese bedauerlicherweise von Heinze wiederholt geäußerte 'Anmerkung' (vgl. Heinze-Prause/Heinze 1974a) illustriert - wenn auch in krasser Form - die Art und Weise der Auseinandersetzung mit der Verhaltensmodifikation unter Pädagogen. Die token-economy ist weder die typische Form des operanten Konditionierens, wie Heinze es darstellt, noch ist der Einsatz der token-economy typisch für die Verhaltensmodifikation; in der Regel wird die token-economy in den Arbeiten zur Verhaltenstherapie oder Verhaltensmodifikation als Übergangslösung behandelt. Der Einsatz materieller Verstärker wird durchgängig nur dann befürwortet, wenn dies die einzige Möglichkeit ist, eine Veränderung des Verhaltens zu bewirken.[1] Als letztlich wünschenswert wird jedoch der Einsatz sozialer Verstärker bzw. die Fähigkeit des Individuums, sich selbst zu verstärken, angesehen. Zudem bezeichnet die Behandlung z.B. psychotischer Patienten mit token-economies einen heute kaum noch für die Verhaltensmodifikation repräsentativen Ansatzpunkt (in der Praxis ist die Ausdehnung auf die unterschiedlichsten Anwendungsbereiche, in der Theorie eine 'kognitivistische Wende' feststellbar, vgl. z.B. Miller u.a. 1973; Hartig 1973a; Thoresen/Mahoney 1974; Mischel 1973):

> "It is not surprising that the first applications of operant conditioning to psychiatric patients were carried out with chronic, regressed schizophrenics when we consider the inclination of many lay people and clinicians alike to view these techniques as akin to brainwashing or Orwellian control. Only in the case of persons already rejected from free society, already

[1] Das gilt zumindest für die ernstzunehmenden Vertreter der Verhaltensmodifikation, was nicht ausschließt, daß einzelne - mir unbekannte Autoren - sich derart geäußert haben.

> sanctioned as targets of unusual restraints and regimentation, were operant procedures initially acceptable. By and large the development of operant based behavior therapies in the 1950's continued for some time to deal with severe mental defectives, psychotics, prisoners." (Kanfer/ Phillips 1970, S. 247)

Eines sollte jedoch festgehalten werden: Bisher hat sich die Verhaltensmodifikation im Verständnis der 'Verhaltenstherapie' vorwiegend darauf konzentriert, unerwünschtes Verhalten abzubauen, der Aufbau nicht genügend entwickelter wünschenswerter Verhaltensweisen nimmt demgegenüber einen relativ geringen Raum ein.

5.5.5.2. 'Unangepaßtes' Verhalten als Angriffspunkt der Verhaltensmodifikation

Der Vorwurf lautet: Die Verhaltensmodifikation übernimmt ungeprüft die Normalitätskriterien der jeweils einflußreichen gesellschaftlichen Gruppen und paßt die Individuen an den jeweils bestehenden Rahmen an.

Dieser Vorwurf trifft für einen Großteil gerade der amerikanischen Literatur zur Verhaltensmodifikation zu, eine Analyse sozio-ökonomischer Verhältnisse in einer Form, wie sie den Standards der wissenschaftlichen Produktion in der BRD entsprechen könnte, wird man zumindest in der Literatur zur Verhaltensmodifikation nicht finden. Die Möglichkeit, daß die Entwicklung bestimmter unerwünschter Verhaltensmuster nicht nur als Panne, sondern als notwendige Folge der bestehenden politisch-ökonomischen Verhältnisse zu interpretieren wäre, wird kaum gesehen. Eine Veränderung des Status quo wird so bestenfalls darin gesehen, dem Individuum ein glücklicheres Leben unter den gegebenen Bedingungen zu ermöglichen, es in die Lage zu versetzen, die sich ihm bietenden Chancen besser auszunutzen. Das 'amerikanische Glaubensbekenntnis', das nach Holtmanns Analyse den 'New Social Studies' zugrunde liegt, findet sich auch in der Literatur zu Verhaltensmodifikation, Verhaltenstherapie und Counseling wieder und läßt sich mit Holtmann so beschreiben:

> "Die gesellschaftliche Wirklichkeit wird nicht in ihren Widersprüchen zum emanzipatorischen Anspruch als bedingt durch die politisch-ökonomischen Verhältnisse und deren Verhaltenszwänge erfaßt, sondern privatisiert und personalisiert und personalen Lösungen zumeist nur gradueller Verbesserung im Rahmen pluralistischer Veränderungsmöglichkeiten überantwortet." (1972, S. 40)

Eine ähnliche Diagnose stellt Martin (1974) für die amerikanische Bildungsberatung (S. 42f), derartiges Gedankengut findet sich auch in den 'philosophischen' Grundlagen der Gruppendynamik, der klienten-zentrierten Gesprächstherapie, des Planspiels und Rollenspiels. Ein derartiges Verständnis führt dann dazu, daß z.B. Krumboltz und Thoresen (1969) es sich zur Aufgabe machen, ein "useful cookbook" (S. iii) für Psychologen und Berater zu verfassen, daß Tharp und Wetzel (1969) erst nach Beendigung eines großangelegten Verhaltensmodifikationsprojektes Zweifel an ihrer Arbeit kommen: "In retrospect as we examine our participation in implementing some goals of the school, we are not altogether comfortable with participating in such educational practices as requiring silence, in-seat behavior, and tedious workbook assignments." (S. 212)

Derartige Äußerungen dürften mit ein Grund dafür sein, daß sich die Rezeption des Konzepts der Verhaltensmodifikation in der BRD - besonders 'linker' Pädagogen - auf eine pauschale Ablehnung beschränkt.

Eine Klassifizierung 'angepaßten' und 'unangepaßten' Verhaltens ist vom lerntheoretischen Fundament der Verhaltensmodifikation her nicht möglich, danach ist vielmehr alles Verhalten in gleicher Weise gelernt; die Lernprozesse, die zu 'unangepaßtem' Verhalten führen, unterscheiden sich qualitativ nicht von denen, die zu 'angepaßtem' Verhalten führen. Die vereinzelt geäußerte Kritik daran, daß die Verhaltensmodifikation keine Kriterien für 'angepaßtes', 'unangepaßtes', 'normales' oder 'abnormes' Verhalten wie z.B. die Psychoanalyse besitzt, muß als vollständig verfehlt bezeichnet werden. Wie in Teil 5.1. deutlich wurde, erfolgt eine derartige Kategorisierung nicht an Hand psychologischer Kategorien, sondern nach Maßgabe der jeweils dominanten gesell-

schaftlichen Interessen. Psychologische Theorien, die mit dem Anspruch auftreten, am Verhalten zweifelsfrei die 'Normalität' oder 'Nicht-Normalität' diagnostizieren zu können, verstellen den Blick für die je spezifischen gesellschaftlichen Interessen, denen sie verpflichtet sind. In diesem Sinne kann sich die Kritik nicht auf das Fehlen von Kriterien im Konzept der Verhaltensmodifikation beziehen, sie muß vielmehr das unreflektierte Aufgreifen beliebiger Kriterien problematisieren.

Eine weitergehende Kritik der gegenwärtigen Praxis der Verhaltensmodifikation ist notwendig: obwohl von den lerntheoretischen Grundlagen her eine Unterscheidung 'angepaßten' und 'unangepaßten' Verhaltens nicht möglich ist, obwohl die Verfahren der Verhaltensmodifikation sowohl zum Abbau unerwünschter als auch zum Aufbau erwünschter Verhaltensmuster eingesetzt werden können, dominiert (nicht nur) in der deutschsprachigen Literatur das Verständnis der Verhaltensmodifikation im Sinne der 'Verhaltenstherapie' als Abbau störenden Verhaltens (vgl. MacMillan 1975; Kern 1974; Rost u.a. 1975; Ammer u.a. 1976; Kuhlen ^{2}1973; Florin/Tunner ^{3}1972; Winkler u.a. 1974; mit Einschränkungen Belschner u.a. 1973). Dabei ist es hier weniger von Interesse, ob die 'Verhaltensstörung' als Qualität des Verhaltens oder als Zuschreibung (Belschner u.a. 1973) verstanden wird, entscheidend ist, daß die Verhaltensmodifikation gegenwärtig als Verfahren zur (Wieder-) Herstellung des 'Schulfriedens' propagiert wird. Daß die Verfahren der Verhaltensmodifikation auch geeignet sein können, die Beziehung Lehrer-Schüler und Schüler-Schüler befriedigender zu gestalten und dem Schüler zu erhöhter Selbstkontrolle zu verhelfen, indem er mit den Verfahren der Verhaltensmodifikation vertraut gemacht wird, ist bisher kaum erkannt worden, Ausnahmen wie die Arbeit von Fürntratt (1976), Lorenz u.a. (1976) bestätigen eher die Regel (so heißt es im Untertitel der Arbeit von Lorenz u.a. auch wieder "Verhaltensprobleme erkennen und lösen"). So ist es nicht verwunderlich, daß die Verhaltensmodifikation bestenfalls als Methodenarsenal zur Behebung störenden Verhaltens akzeptiert

wird: "Wo sich abweichende Verhaltensweisen, wie auch immer sie zustande gekommen sind, selbständig gemacht haben, wo der 'Zug abgefahren ist', da scheint das Handwerkszeug der Verhaltenstechnologen manchmal akzeptabel zu sein, wenn - und dies muß betont werden - wenn gleichzeitig dafür gesorgt wird, daß die elementaren Bedürfnisse des Individuums hinreichend und bedingungslos befriedigt werden." (Speichert 1972, S. 62) Oder: "Wer heute Schule nicht für diese, sondern für die klassenlose Gesellschaft machen will, muß mit den Deformationen rechnen, die die heutige Gesellschaft hervorbringt, sei es durch die weitverbreitete Angsterziehung, sei es durch die Tricks der Verhaltenstechniker. Sie abzubauen, können diese Tricks eine Hilfe sein." (S. 72) In diesen Äußerungen steckt - nach der hier vertretenen Position - ein richtiger und ein falscher Ansatz: Falsch ist nach dem hier gewählten Erklärungsmodell (vgl. Teil 5.1.) eine Beschränkung der Verhaltensmodifikation auf 'abweichendes' Verhalten, denn wenn abweichendes Verhalten sich nicht durch eine bestimmte Qualität des Verhaltens von nicht-abweichendem unterscheidet, dann muß die Verhaltensmodifikation entweder generell abgelehnt werden oder aber als Konzept zur generellen Veränderung des Verhaltens akzeptiert werden, es sei denn, eine Förderung 'emanzipatorischer' Lernprozesse wäre im Rahmen dieses Konzepts nicht möglich. Damit zu dem m.E. richtigen Ansatz: Wenn unter den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen die Methoden der Verhaltensbeeinflussung derartig wirksam sind, wie ich es mit Speichert annehme (ohne, daß damit der Wille zu einer so gearteten Beeinflussung einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe angenommen werden muß), dann kann selbstbestimmteres Verhalten der Individuen nicht durch einen Verzicht auf wirksame Beeinflussungsmethoden erreicht werden. Vielmehr läßt sich die Behauptung aufstellen, daß die Wirkung gesellschaftlicher Verhaltensformungsprozesse relativiert, wenn nicht aufgehoben werden kann, wenn das Individuum in der Gruppe über diese Prozesse aufgeklärt und zu einer wirksamen Gegenkontrolle befähigt wird. Dazu muß es die Maßnahmen kennenlernen, mit denen Einfluß auf gesellschaftliche Gruppen ausgeübt wird, und sie anwenden lernen. Der

Aufruf zur vermehrten Selbsterfahrung kann dann nur den Verzicht auf jede wirkungsvolle Einflußnahme bedeuten, damit aber bestenfalls die Etablierung einer Insel in einer unveränderten Umwelt erreichen.

An anderer Stelle wird noch darauf einzugehen sein, inwieweit im Konzept der Verhaltensmodifikation Möglichkeiten angelegt sind, dem Schüler die Erweiterung der sozialen Handlungsfähigkeit und eine erweiterte Selbstbestimmung seines Verhaltens zu ermöglichen. Die Behauptung, 'Emanzipation' durch Verhaltensmodifikation fördern zu können, mag weniger absurd erscheinen, wenn bedacht wird, daß die Verfahren der Verhaltensmodifikation nicht per se bestimmte Effekte haben, diese vielmehr bedingt sind durch den jeweiligen Anwendungsbereich. Um ein extremes Beispiel zu wählen: Die Verabreichung von Elektroschocks für unerwünschtes Verhalten dürfte in einer normalen Klasse mit Recht kaum als eine Maßnahme bezeichnet werden, die die Handlungsmöglichkeiten des Schülers erweitert. Wenn aber Lovaas und Koegel (1973) dies Verfahren anwenden, um autistische Kinder in ihrem selbstdestruktiven Verhalten zu unterbrechen und irreversible Schäden zu verhindern, um dann andere Verhaltensweisen mit veränderten Verfahren aufzubauen, dann wird man behaupten können, daß in diesem Fall der Einsatz von Elektroschocks dazu beitragen kann, die Handlungsmöglichkeiten des Individuums zu erweitern.

5.5.5.3. Anpassung durch Verhaltensmodifikation

> "Wir können eine Art Aufsicht ausüben, unter der die Beaufsichtigten sich frei fühlen, obgleich sie einem Kodex gehorchen, der viel genauer ist, als es je zuvor in dem alten System der Fall war. Dennoch fühlen sie sich frei. Sie tun, was sie zu tun wünschen, nicht, was ihnen zu tun auferlegt wird. Das ist die Wurzel der ungeheuren Kraft, die in der positiven Verstärkung liegt - hier gibt es kein Sträuben und keine Revolte. Durch eine sorgsam ausgearbeitete Kulturaufsicht überwachen und lenken wir nicht das definitive Verhalten, sondern die Voraussetzungen dazu - die Motive, Wünsche, Neigungen.
> Das Seltsame ist, daß sich dabei die Frage der Freiheit nie stellt." (Skinner 1972, S. 233)

Neben Chips, Elektroschock und Ratten hat die hier von Skinner entwickelte Perspektive einer Gesellschaft, in der die Prinzipien

der Verhaltensmodifikation systematisch angwandt werden, wohl den nachhaltigsten Niederschlag in der Rezeption der Verhaltensmodifikation gefunden.

Der Gefahr einer zunehmenden Kontrolle des Verhaltens der Individuen wollen die meisten Autoren, die sich zum Sozialen Lernen geäußert haben, begegnen, indem sie anregen, Lernbedingungen (Erfahrungsräume, Projekte, Gruppen, Clubs usw.) zu schaffen, die es den Schülern möglich machen, selbstbestimmteres Verhalten zu erproben. Nicht ausgesprochen ist dabei der Wunsch, die Schüler mögen diese Angebote in der jeweils erwünschten Weise nutzen und ohne weitere (gezielte) Einflußnahme der Pädagogen die Qualifikationen erwerben, die ihnen eine verstärkte Selbstbestimmung ermöglichen.

Pointiert formuliert darf sich in diesem Konzept der Lehrer in jeder Weise verhalten, die den Verdacht der Kontrolle nicht aufkommen läßt, z.B. kann er sich 'als Mensch riskieren'(wie macht man das?), sich im Gegensatz zum 'Unterrichtstechnologen' irgendwie, d.h. ohne konkreten Plan, verhalten oder einen schülerzentrierten Unterricht machen.

Wenn man einmal unterstellt, daß Lehrer trotz guter Vorsätze in der Regel wohl nicht das vorleben, was sie den Schülern vermitteln wollen, sich vielmehr oft ihren Intentionen konträr verhalten und damit Effekte erzielen, die den verfolgten Zielen entgegenstehen (vgl. Tausch/Tausch ^{6}1971), dann heißt das, daß es dem Zufall überlassen bleibt, ob Ziele wie z.B. die Zunahme der Handlungsfähigkeit der Schüler erreicht werden. Hinzu kommt, daß der Lehrer trotz aller Absagen an die Kontrolle weiterhin kontrollierend und verhaltensmodifizierend wirkt, dies geschieht jedoch vollkommen willkürlich und unbefragt. Indem der Lehrer sich entscheidet, nicht oder weniger zu kontrollieren (er entscheidet sich damit nur, nicht mehr absichtsvoll zu kontrollieren, vgl. Watzlawick u.a. ^{4}1974, S. 50ff; Lehmenkühler u.a. 1976, S. 107), mag er zwar sein pädagogisches Gewissen beruhigen, er erreicht aber auch, daß die weiterhin ablaufenden Beeinflussungsprozesse ungeprüft bleiben.

Der schüler-zentrierte Ansatz spricht dem Lehrer nicht das Recht ab, einen entschiedenen Standpunkt zu bestimmten Gegenständen zu vertreten, reglementierend und disziplinierend einzugreifen, er soll jedoch den Schülern eine weitestmögliche Entscheidungsfreiheit zugestehen, sie also nicht auf bestimmte Verhaltensweisen und Einschätzungen festlegen. Im Rahmen dieses Ansatzes soll sich der Lehrer - gemäß den Dimensionen wünschenswerten Lehrerverhaltens - durchaus planvoll verhalten, jedoch nicht im Sinne einer gezielten Beeinflussung des Schülerverhaltens, sondern mit der Intention, eine Atmosphäre herzustellen, in der sich der Schüler freier artikulieren und entwickeln kann.

Es gibt nun aber Belege dafür, daß selbst in der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie, in der der Therapeut zwar selektiv die Art und Weise verstärkt, in der sich der Klient mit seinen Problemen auseinandersetzt (Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte), jedoch keinen intendierten Einfluß darauf nimmt, worüber der Klient spricht und wie er diese Dinge wertet, der Klient im Laufe der Therapie doch seine Einschätzung bestimmter Sachverhalte an die des Therapeuten anpaßt. Ohne daß der Therapeut explizit seine Einschätzung bestimmter Sachverhalte äußert, vermittelt er sie doch durch feine Hinweisreize.

> "A brief comparison of interview protocols of cases treated by Rogerian therapists with those of clients seen by therapists representing differing theoretical orientations clearly reveals that, far from being individuated and self-actualized, the clients have been thoroughly conditioned and converted to the belief system, vernacular, and interpretations of reality favored by their respective psychotherapists." (Bandura 1969, S. 81f; vgl. S. 79f, S. 85; vgl. a. Kanfer/Phillips 1970, S. 392ff, S. 536f)

Wenn diese Beeinflussung schon in der Gesprächspsychotherapie derart stark ist, obwohl sich der Therapeut nicht explizit äußert, besteht einiger Grund zu der Annahme, daß ähnliche Effekte auch im schüler-zentrierten Unterricht zu erwarten sind, denn einmal äußert sich hier der Lehrer ausdrücklich zu den jeweiligen Gegenständen, zum anderen hat die Her-

stellung einer positiven Beziehung zwischen Lehrer und Schülern u.a. ausdrücklich den Zweck, den Lehrer zu einem wirksamen Modell für die Schüler zu machen. Wenn also der Lehrer z.B. das Ausmaß seiner direktiven Äußerungen einschränkt, bedeutet das keineswegs, daß er damit keinen Einfluß mehr auf die Schüler nimmt, seine Kontrolle wird nur weniger offensichtlich, damit aber auch für die Schüler weniger angreifbar.

Die Verfahren der Verhaltensmodifikation haben das Problem der Kontrolle menschlichen Verhaltens besonders deutlich werden lassen (vgl. Keupp/Bergold 1972), sie haben es aber nicht neu geschaffen. Es ließe sich sogar in einer Umkehrung des üblichen Argumentationsschemas sagen, daß die Offensichtlichkeit der sozialen Beeinflussung in der Verhaltensmodifikation einer ihrer Vorzüge ist: ein Verleugnen der massiven sozialen Beeinflussung kann hier nicht mehr gelingen, während bei anderen Verfahren diese Tatsache hinter Vokabeln wie 'Prinzip der Nicht-Direktivität in der Gruppendynamik', 'Befähigung zur Selbsterfahrung', 'der Lehrer als Freund und Mensch', 'Ermöglichung selbstbestimmten Handelns' verschwindet. Während ein gezielter Einsatz der Verfahren der Verhaltensmodifikation voraussetzt, daß sich der Lehrer über die Ziele, die er erreichen will, Klarheit verschafft, kann er sich bei der Anwendung von 'Verfahren', die die Existenz von Kontrolle weitgehend leugnen, der Illusion hingeben, die Richtung der Entwicklung werde von den Schülern ohne seinen Einfluß bestimmt.

> "In discussing moral and practical issues of behavioral control it is essential to recognize that social influence is not a question of imposing controls where none existed before." "The basic moral question is not whether man's behavior will be controlled, but rather by whom, by what means, and for what ends." (Bandura 1969, S. 85)

Nach diesem Verständnis bedeutet die Forderung nach selbstbestimmtem Handeln der Schüler nicht die Aufhebung sozialer Beeinflussung und ein Heraushebeln aus den verhaltensbestimmenden Bedingungen der sozialen und materiellen Umwelt, sondern die Befähigung des Schülers, sich selbst und seine Umwelt bewußt zu manipulieren (im Sinne von: steuern).

> "Wenn 'gesteuert' als 'manipuliert' interpretiert wird, ergeben sich (nicht nur) verbale Konsequenzen: der Lehrer muß lernen, zu manipulieren und sich gegen Manipulationen zu wehren, und er muß seine Schüler lehren, sich gegen Manipulationen (auch seine) zu wehren und zu manipulieren." (Henningsen 1972, S. 27)

Daß der Schüler die verhaltensbestimmenden Wirkungen sozialer und materieller Umweltbedingungen selbst herausfindet und sie im Sinne einer Gegenkontrolle zu manipulieren lernt, wenn er nur die Möglichkeit hat, sich in einem relativ bedrohungsarmen - möglicherweise gezielt arrangierten - Erfahrungsraum zu bewegen, ist relativ unwahrscheinlich, es sei denn, der 'Erfahrungsraum' wäre so eindeutig konzipiert, daß der Schüler nicht umhin kann, bestimmte Dinge 'selbst' herauszufinden.

"Der junge Mensch muß(...) in der Schule an der Schule die grundlegenden sozialpsychologischen und gruppendynamischen Prozesse und Verhaltenstypen verstehen lernen, die das Leben in Gemeinschaften und Institutionen bestimmen und denen er vorerst hilflos ausgesetzt ist." (von Hentig [4]1974, S. 98) Damit er diese Prozesse verstehen, aber auch beeinflussen kann, bedarf es der Anleitung und Übung im Steuern sozialer Bedingungen.

Von Pfeiffle (vgl. S.258) wurde die Gefahr angesprochen, daß die Anwendung von Manipulationsverfahren, die auf Prinzipien des Lernens aufbauen, von den dominanten gesellschaftlichen Gruppen zur Absicherung bestehender Herrschaftsverhältnisse benutzt werden könnten. Prinzipiell ist es möglich, die Verfahren der Verhaltensmodifikation ebenso dazu zu benutzen, die Individuen in Abhängigkeit zu halten wie auch ihren Handlungsspielraum zu erweitern. Die Antwort auf diese Gefahr kann nun aber nicht heißen, die Verfahren der Verhaltensmodifikation als 'Instrumente zur Verdummung der Massen' zu verdammen, wie 'linke' Kritiker es z.T. mit einiger Emphase tun, denn erstens hat die Verhaltensmodifikation nicht 'an sich' bestimmte Wirkungen, diese sind vielmehr abhängig von dem spezifischen Kontext, in dem die Verfahren zur Anwendung kommen (vgl. Henningsen 1974, S. 127). Zweitens hebt man die Wirkungen einer derartigen Beeinflussung nicht durch einen

Verzicht auf den Gebrauch effektiver Gegenmaßnahmen auf, die Unfähigkeit, vom 'Gegner' zu lernen, perpetuiert vielmehr die eigene Wirkungslosigkeit und Ohnmacht. Bloße Appelle, Argumentation, Agitation, Suggestion und Predigt bewirken bestenfalls eine Einstellungsänderung (selbst da gibt es wirkungsvollere Maßnahmen, vgl. McGuire 1969; Irle 1975; Jones/Gerard 1967), sind aber nahezu wirkungslos gegen die verhaltensbestimmenden sozialen und materiellen Einflüsse der Umwelt und ihre Wirkungen auf die Einstellungen der Individuen.

Weiterhin sollte die Warnung vor einer systematischen Anwendung verhaltensmodifikatorischer Verfahren durch gesellschaftlich dominante Gruppen nicht darüber hinwegtäuschen, daß diese Beeinflussungsprozesse - zwar nicht durchgängig in systematischer Form, aber doch mit einiger Wirkung - heute schon stattfinden. Henningsen hat wiederholt (1972, 1974, 1975) verdeutlicht, mit welchen Methoden z.B. in der Werbung gezielt verhaltensändernde Wirkungen hervorgebracht werden. In Ermangelung eindeutiger Befunde zur Einstellungs- und Verhaltensänderung können sich diese Maßnahmen zwar nicht auf eine gesicherte theoretische Grundlage stützen, die Aussagen über das 'Warum' dieser Veränderungen machen kann, sie bauen vielmehr zu einem großen Teil auf Erfahrungswerten (z.T. über trial-and-error gewonnen) und der Manipulation von Testmärkten auf. Wenn als Kriterium für den Erfolg die Umsatzsteigerung gilt, reicht es aber auch schon, zu wissen, welche Methoden wirken und welche nicht, während es relativ nebensächlich ist, warum das so ist. Selbst wenn man berücksichtigt, daß z.B. Methoden der Werbung nicht einer ausformulierten Theorie folgen und z.T. aus vollständig unbekannten Gründen wirken oder nicht wirken, mutet das Vorgehen des Pädagogen, mit dem er Schüler zu reflektierterem und selbstbestimmterem Handeln gegenüber den gesellschaftlichen Zwängen erziehen will, einigermaßen hilflos an. In der Regel bringt der Lehrer weder bewußt und gezielt ganz bestimmte Verfahren zum Einsatz, noch kann er mit einiger Sicherheit sagen, welche Effekte er her-

vorgebracht hat. Wenn der Lehrer - zumindest in einem begrenzten Umfang - der massiven Einstellungs- und Verhaltensbeeinflussung gesellschaftlicher Gruppen und Bedingungen begegnen können soll, erscheint es mir notwendig, daß er von ihnen lernt, d.h. die von ihnen verwandten Verfahren daraufhin untersucht, ob sie nicht auch geeignet sind, Effekte hervorzubringen, die dem Schüler eine gezielte Einflußnahme auf seine Umwelt ermöglichen.[1] Nur dann, wenn der Schüler mit den Verfahren der Verhaltensbeeinflussung vertraut gemacht wird, denen er tagtäglich ausgesetzt ist, kann er lernen, diese im Sinne einer Gegenkontrolle zu gebrauchen.

Neben den bisher behandelten Kritikpunkten, die zwar die Gefahr einer Anwendung der Verhaltensmodifikation zur Bewahrung der bestehenden Verhältnisse deutlich machen, aber keine generelle Kritik oder Ablehnung 'der' Verhaltensmodifikation sein können, ist auf die weniger beachtete Gefahr einer unkritischen und übereilten Popularisierung der Verhaltensmodifikation hinzuweisen. Für die Verhaltensmodifikation gilt, was von Hentig (nicht nur) an die Adresse der Gesamtschule gerichtet hat: "Neue Einrichtungen neigen dazu, ihren Hauptkampf an der Front gegen die alten Einrichtungen zu kämpfen. Die größeren Gefahren drohen ihnen jedoch an der Front gegen die noch unbekannten Folgen ihrer eigenen Tätigkeit und Absicht." ([4]1974, S. 65) Für die Verhaltenstherapie bestand zunächst einmal die Notwendigkeit, sich gegenüber anderen Therapieformen (besonders der Psychoanalyse) durchzusetzen. In oft spektakulären Versuchen sollte die Wirksamkeit des neuen Verfahrens an einzelnen, zumeist schwer gestörten, Klienten demonstriert werden. Unter dem Zwang, Erfolge nachzuweisen, wurde jedoch gegenüber der Demonstration der Wirksamkeit einzelner Verfahren der Frage der Stabilisierung und Generalisierung der erzielten Effekte in der sozialen Umgebung des Klienten kaum Beachtung geschenkt. So ist es nicht

---

[1] Das kann natürlich nicht bedeuten, daß der Lehrer im Batman-Dress in der Schule erscheint.

verwunderlich, wenn Watzlawick u.a. (^{4}1974, S. 223) den Behandlungserfolg über den isolierten Einzelfall hinaus skeptisch beurteilen. Diese Skepsis wird durch Berichte unterstützt, die erkennen lassen, daß oftmals der Behandlungserfolg auf ganz bestimmte Bedingungen beschränkt bleibt bzw. in der normalen Umgebung des Klienten wieder verschwindet. So mag es z.B. durchaus gelingen, bestimmte Verhaltensmuster in einer Klasse bei einem Lehrer aufzubauen, ohne daß jedoch das Verhalten der Schüler einem anderen Lehrer gegenüber verändert wird. Dieser Befund kann nicht überraschen, wenn man sozialen und materiellen Umweltbedingungen die verhaltensbestimmenden Wirkungen zuerkennt, wie es im Konzept der Verhaltensmodifikation geschieht, er zeigt aber die Notwendigkeit einer verstärkten Beachtung der Bedingungen, in denen das Individuum sein verändertes Verhalten realisieren soll. "Im allgemeinen sollte Generalisierung geplant und nicht nur erwartet oder ihr Fehlen hinterher beklagt werden." (Baer u.a. 1975, S. 78) Schon bei der Planung der Verhaltensmodifikation muß untersucht werden, ob das veränderte Verhalten dem Individuum soziale und materielle Verstärkungen einbringen kann, wie gegebenenfalls das soziale Umfeld zu verändern ist, wie das Individuum durch die Befähigung zur Selbstkontrolle in die Lage versetzt werden kann, die Bedingungen seines Verhaltens zu beeinflussen.

Das erfolgversprechendste Verfahren scheint darin zu bestehen, das Individuum zunehmend zu befähigen, sein Verhalten selbst zu steuern, indem es interne und externe Signale und Konsequenzen zu beeinflussen lernt. Mit der Berücksichtigung interner Bedingungen akzeptiert man aber ein bewußtseinsfähiges Subjekt, dessen Aktivitäten sich mit der Formel S-R nur sehr begrenzt beschreiben lassen (vgl. Kanfer/Phillips 1970; Kanfer 1973; Hartig 1973a; Thoresen/Mahoney 1974; Miller u.a. 1973; Mischel 1973; Fürntratt 1976). Wenn bedacht wird, daß objektiv identische Reize durch vermittelnde Prozesse im Individuum subjektiv sehr unterschiedliche Bedeutungen bekommen, andererseits mutmaßlich unterschiedliche

Reize vom Individuum als gleich bedeutsam erlebt werden, zudem nie einzelne Reize, sondern immer sehr komplexe Reizbedingungen vom Individuum auf Grund aktueller Pläne und biographisch entwickelter Präferenzen in spezifischer Weise verarbeitet und in interne oder externe Aktivität umgesetzt werden, müssen die Verfahren der Verhaltensmodifikation wie ein "Schrotschuß" (Baer u.a. 1975, S. 74) wirken. Es ist dann auch nicht verwunderlich, daß die genaue Wirkungsweise der Verfahren der Verhaltensmodifikation noch weitgehend ungeklärt ist (s. z.B. Systematische Desensibilisierung), obwohl sie zum Teil seit einigen Jahren mit Erfolg eingesetzt werden. Die noch unzureichende Klärung der Gründe für die Wirksamkeit der eingesetzten Verfahren ist zwar keine Besonderheit der Verhaltensmodifikation, sollte aber bei der Einschätzung des Ansatzes berücksichtigt werden. Schließlich ist auch die Überprüfung der erzielten Effekte - darauf weisen führende Vertreter der Verhaltensmodifikation immer wieder hin - oftmals unbefriedigend: es dominieren Einzelfallstudien, Stabilität und Generalisierung werden nicht durchgängig überprüft, Untersuchungen mit Kontrollgruppen sind relativ selten, die Beschreibung der Untersuchungsbedingungen und der eingesetzten Verfahren reichen oft nicht aus, um Überprüfungen möglich zu machen.

Dies sind nur einzelne Unzulänglichkeiten des gegenwärtigen Entwicklungsstandes der Verhaltensmodifikation, sie sollten vor einer unkritischen Adaption der Verhaltensmodifikation als einer 'Supermethode' warnen. Sowohl eine vorschnelle Ablehnung als auch eine euphorische Verbreitung der Verhaltensmodifikation können nur dazu führen, daß ein potentiell hilfreicher Ansatz für die Praxis ungenutzt bleibt, im ersten Fall durch die Bevorzugung vorgeblich humanerer Ansätze, im zweiten Fall durch die Förderung unrealistischer Erwartungen, die notwendig enttäuscht werden müssen und dann erfahrungsgemäß in der Suche nach einer neuen Heilslehre enden.

Scriven, der die 'philosophischen' Grundannahmen Skinners und die methodologische Unzulänglichkeit vieler Untersuchungen,

die die Wirksamkeit der Verhaltensmodifikation unter Beweis stellen sollen, nachhaltig kritisiert, kommt zu der folgenden Einschätzung, der ich mich anschließen möchte: "... there can be no doubt that a teacher-training (or parent training) program which does not involve careful training in behavior-management techniques is simply not justified. One may have reservations and criticisms but, in the present state of darkness, a candle, even if described as a lighthouse, is something no one can pass up." (1973, S. 444f)

Verfahren der Verhaltensmodifikation sind bisher sowohl in der Lehrerausbildung als auch im Unterricht eingesetzt worden, prinzipiell können die gleichen Verfahren für beide Adressatengruppen verwandt werden. Bisher liegen allerdings kaum Versuche vor, den Schülern die Anwendung von Verfahren der Verhaltensmodifikation zu vermitteln.

In der Regel umfaßt ein Lehrertraining die Information über die Lernprinzipien, die Übung in der Präzisierung von Unterrichtszielen, Erhebung der Grundrate, Planung der Intervention und Auswahl der Verfahren, Einsatz der Verfahren, Erfolgskontrolle. Dieser Grundaufbau, der sich mit gewissen Variationen immer wieder findet (Lorenz u.a. 1976; MacMillan 1975; Ammer u.a. 1976; Kern 1974; Schott 1973a/b; Minsel 1970), soll dem Lehrer eine Korrektur von Fehlverhaltensweisen bei Schülern bzw. den gezielten Aufbau erwünschten Verhaltens ermöglichen. Es wäre allerdings utopisch, eine gezielte Verhaltensanalyse für eine ganze Klasse aufstellen zu wollen und für jeden Schüler eine individuelle Planung denkbarer Veränderungsstrategien zu entwerfen, dies vor allem, wenn das Ziel nicht einheitliches Wohlverhalten, sondern eine Differenzierung und Erweiterung des Handlungsspektrums sein soll. Denkbare Vorgehensweisen sollen an anderer Stelle diskutiert werden, hier soll vorerst der Hinweis genügen, daß der Einsatz der Verfahren der Verhaltensmodifikation zur Änderung des Lehrer- u n d Schülerverhaltens möglich ist. Ebenso ist es denkbar, den Schülern die Verfahren zur eigengesteuerten Verhaltensänderung zu vermitteln.

5.5.6. Ein Rahmenkonzept für die Veränderung des Lehrer- und Schülerverhaltens

Konzepte zur Steigerung der Sozialen Kompetenz des Lehrers bauen nur selten auf einem einzelnen Verfahren, etwa der Mikroanalyse (Wagner 1976c; Wagner/Uttendorfer u.a. 1976; Uttendorfer u.a. 1976), dem Erfahrungstraining (Tausch/Tausch [6]1971) oder der themenzentrierten interaktionellen Gruppenmethode (Cohn 1970, 1974; Heigl-Evers/Heigl 1973) auf, die Regel ist vielmehr eine Kombination verschiedener Verfahren. Obwohl die jeweiligen Kombinationen verschiedener Verfahren stark variieren, lassen sich doch zwei Schwerpunkte feststellen: im Mittelpunkt der Trainings steht entweder die Entwicklung eines Sprachverhaltens, wie es in Anlehnung an die klienten-zentrierte Gesprächspsychotherapie von Tausch und Tausch ([6]1971) dargestellt wurde, oder aber ein sozialpsychologisch ausgerichtetes gruppendynamisches Training. Eine Beurteilung der einzelnen Varianten ist schwierig, da den Veröffentlichungen nur andeutungsweise zu entnehmen ist, welchen Stellenwert die einzelnen Verfahren in der praktischen Durchführung haben, dennoch soll kurz begründet werden, warum hier ein anderer Schwerpunkt gewählt wird:

Ziel Sozialen Lernens sollte es sein, den Schülern die verhaltensbestimmenden materiellen und sozialen Bedingungen ihrer Umwelt bewußt erfahrbar zu machen und sie zur gezielten Steuerung dieser Bedingungen und ihres eigenen Verhaltens und Erlebens zu befähigen.

Minsel und Minsel (1973) ordnen innerhalb eines umfassenderen Trainings die gruppendynamischen Verfahren der Veränderung sozialer Haltungen und der Persönlichkeitsentwicklung zu (S. 151), gegenüber anderen Verfahren ist nach ihrer Einschätzung die Orientierung eher emotional-sozial (S. 151) (Alternativen: verhaltensorientiert, kognitiv orientiert). Von rein gruppendynamischen Verfahren wird man eine Sensibilisierung von Lehrern und Schülern für Prozesse in Gruppen, für ihr eigenes Erleben und das anderer Gruppenmitglieder

erwarten dürfen. Die Entwicklung veränderter Verhaltensmöglichkeiten bleibt jedoch relativ unspezifisch und wird erst dort zu einer gezielten Übung alternativer Verhaltensweisen, wo andere Verfahren (z.B. Microteaching, situatives Lehrertraining, SSST, Bekräftigungstraining) integriert werden. Neben der nur relativ unspezifischen Förderung der sozialen Steuerungsfähigkeit erscheint mir die mangelnde Übertragbarkeit des vom Lehrer im Training Gelernten als weiterer Nachteil einer primär gruppendynamischen Konzeption zur Steigerung der sozialen Kompetenz von Lehrern und Schülern. Wie Fritz (1975) zeigt, wird der Einsatz gruppendynamischer Verfahren im Unterricht nur vereinzelt möglich sein, eine durchgängig gruppendynamische Orientierung des Unterrichts scheint nicht realisierbar.

Die Konzepte, die die Förderung eines 'partner-zentrierten' Sprachverhaltens in den Mittelpunkt stellen, scheinen vor allem geeignet zu sein, eine relativ angstfreie Atmosphäre in der Schülergruppe zu fördern. Eine gezielte Befähigung der Schüler zu einer erweiterten sozialen Handlungsfähigkeit ist in diesem Konzept von untergeordneter Bedeutung, vielmehr soll die Entwicklung partnerschaftlicher Umfangsformen die atmosphärischen Voraussetzungen für einen selbstbestimmteren Lernprozeß der Schüler schaffen, in dem die Schüler lernen, ihre Interessen und emotionale Befindlichkeit zu artikulieren und mit veränderten Verhaltensmustern zu experimentieren.

Hier soll gegenüber einer primär gruppendynamischen oder schüler-zentrierten Orientierung ein Konzept gewählt werden, das sich am Ansatz der Verhaltensmodifikation orientiert. Diese Konzeption beschränkt sich nicht auf die reine Übung neuen Verhaltens, sondern versucht die Voraussetzungen sozialen Handelns zu schaffen, die im Modell der Selbstregulation und Selbstkontrolle (vgl. Teil 5.2.) als wesentlich genannt wurden. Einen Beitrag zur Förderung der Aktivitäten, die die soziale Handlungsfähigkeit des Individuums bedingen, können sowohl gruppendynamische Elemente in Form focusierender Übungen zur Aufhellung sozialer Prozesse als auch ein 'partner-zentriertes' Sprachverhalten durch die Schaffung

einer angstfreieren Atmosphäre erbringen. Bevor diese Vorstellungen konkretisiert werden, soll die Entscheidung für eine Konzeption, die sich an der lerntheoretisch fundierten Verhaltensmodifikation orientiert, näher begründet werden:

- Eine wirksame Gegenkontrolle der sozialen und materiellen Bedingungen, die das Verhalten des Individuums bestimmen, setzt beim Individuum die Fähigkeit zur Analyse dieser Bedingungen und zu selbstkontrolliertem Verhalten voraus. Lerntheoretische Erklärungsmodelle können funktionale Bedingungen des Verhaltens deutlich und mit den Verfahren der Verhaltensmodifikation veränderbar machen.
- Verhaltenssteuerung läuft in diesem Konzept nicht als latente Beeinflussung ab, sie setzt vielmehr die Aufdeckung und Operationalisierung der verfolgten Ziele voraus. Die soziale Kontrolle, die der Lehrer als Verhaltensformer (Lischke 1974, S. 33) ausübt, wird zum Gegenstand der Diskussion.
- Die lerntheoretischen Modelle eignen sich in besonderem Maße zur Integration anderer Veränderungsansätze (Rohr 1972; Zimmer 1971).
- Das medizinische Erklärungsmodell 'abweichenden' Verhaltens wird durch das sozialwissenschaftliche abgelöst.
- Der Lehrer kann die Trainingselemente, mit denen er auf berufsspezifische Probleme vorbereitet wird, direkt auf den Unterricht übertragen.
- Verfahren der Verhaltensmodifikation können auch von den Schülern angewandt werden.
- Die lerntheoretischen Erklärungsmodelle beziehen sich nicht nur auf soziale Lernprozesse, sondern auf alles Lernen. Damit wird es möglich, nicht nur das Sozialverhalten, sondern auch den Erwerb schulischer Inhalte nach den gleichen Prinzipien zu steuern.
- Eine Erfolgskontrolle wird - im Gegensatz zu anderen Ansätzen - nicht von vornherein ausgeschlossen.

5.6. Aspekte eines Unterrichts, der einer Förderung der Selbstregulation und Selbstkontrolle der Schüler verpflichtet ist

Die folgende Skizze kann nur sehr vorläufige Anhaltspunkte für einen Unterricht geben, in dem das Ziel einer vermehrten Selbstkontrolle der Schüler (aber auch des Lehrers) im Anschluß an ein neo-behavioristisches Verständnis der Verhaltensmodifikation verfolgt wird:

- Die Entwicklung eines Persönlichkeitskonzepts auf der Basis lerntheoretischer Modelle unter Berücksichtigung der Prozesse, die sich zwischen Reiz und Reaktion abspielen, befindet sich noch im Anfangsstadium (Mischel 1973; Miller u.a. 1973; Fürntratt 1976).
- Die theoretische Klärung selbstkontrollierten Handelns ist bisher erst in Annäherungen gelungen.
- Bisher fehlt es an empirisch kontrollierten Versuchen, schulisches Lernen konsequent nach lerntheoretischen Modellen zu konzipieren.
- Der Einsatz von Selbstkontrollprogrammen in der Schule ist bisher in ganzen Klassen kaum versucht worden. Bisher liegen vorwiegend Einzelfallstudien vor.

Dies sind nur einzelne Problemkomplexe, die es nicht erlauben, mehr als erste Hinweise zu geben.

Im Anschluß an Skinner (1968) möchte ich von zwei notwendigen Strategien ausgehen, die eine tendenzielle Befreiung[1] des Individuums von verhaltensbestimmenden irrationalen Zwängen seiner Umwelt bezwecken:

1. Abbau aversiver Bedingungen der jeweiligen Lernumwelt. Schaffung einer relativ angstfreien Atmosphäre, in der nicht die Unterdrückung unerwünschten Verhaltens, sondern die Förderung erwünschten Verhaltens dominiert.
2. Vermittlung von Verfahren, die dem Schüler zunehmend selbstgesteuertes Verhalten in der Gruppe ermöglichen. (S. 172f)

---

[1] Befreiung bedeutet hier nicht die Aufhebung externer Beeinflussung, sondern die gezielte Gegenkontrolle durch das Individuum.

5.6.1. Abbau aversiver Lernbedingungen

Wenn die Schüler zu einer Erweiterung ihres Verhaltensspektrums ermutigt werden sollen, ist es notwendig, daß mit der Tradition des Strafens (Fürntratt 1976) gebrochen wird, die (nicht nur) die Schule beherrscht. Während ein den schulischen Anforderungen adäquates Verhalten als selbstverständlich und nicht sonderlich beachtenswert erwartet wird, gilt in der heutigen Schule das ganz besondere Interesse der Lehrer dem unerwünschten Verhalten. Beteiligung im Unterricht, beachtenswerte Äußerungen, gelungene Wendungen in der Arbeit und richtig gelöste Aufgaben werden übergangen, Unaufmerksamkeit, falsche Antworten und Fehler in der Arbeit werden hervorgehoben.

"Here we want to generate behavior, and it is not enough to 'suppress not-behaving'." (Skinner 1968, S. 149) Einmal lernt der Schüler durch die Bestrafung des 'falschen' Verhaltens nicht, wie er sich 'richtig' verhalten könnte, zum anderen schafft ein derartiges Erzieherverhalten eine Atmosphäre der Angst, die bestimmt ist von umfassenden Sicherungstendenzen der Schüler zur Abwehr aversiver Konsequenzen. Diese reichen von der pflichtgemäßen Demonstration von Aufmerksamkeit bis zum Mogeln bei Arbeiten (vgl. Teil 3.). In einer derartigen Atmosphäre ist es kaum möglich, alte Verhaltensmuster aufzuweichen und mit neuen Verhaltensmöglichkeiten zu experimentieren.

Zur Schaffung einer relativ angstfreien und entspannten Atmosphäre können mehrere Komponenten beitragen:
- Veränderung des Sprachverhaltens
- Bekanntgabe der Kontingenzen
- Motivierung

5.6.1.1. Veränderung des Sprachverhaltens

Tausch (^{4}1970) nennt als Vorgänge, die beim Klienten durch die Merkmale des Psychotherapeutenverhaltens, wie sie für die klienten-zentrierte Gesprächspsychotherapie kennzeichnend sind, ausgelöst werden sollen:

"1. Selektives positives Reinforcement von Äußerungen mit emotionalen selbstbezogenen Erlebnisinhalten der Klienten, insbesondere der mit den persönlichen Schwierigkeiten zusammenhängenden emotionalen Inhalte.
2. Positives Reinforcement in Form interessierter, verständnisvoller, emotional-warmer Zuwendung für selbstexplorativen und zwischenmenschliches Annäherungsverhalten des Klienten.
3. Auslösung reziproker Affekte, entsprechend dem vom Psychotherapeuten kommunizierten Ausmaß von Verständnis, emotionaler Wärme und Wertschätzung; gewisse Gegenkonditionierung (unsystematische Desensitisierung) der während der Klientenäußerungen bei Klienten auftretenden oder vorgestellten Ängste usw. durch reziproke Affekte.
4. Verstärkung des selbstexplorativen Verhaltens auf Grund häufiger Ähnlichkeitserlebnisse des Klienten bei den Äußerungen des Psychotherapeuten über seine (des Klienten) persönlich-emotionalen Erlebnisinhalte.
5. Imitationslernen von ruhiger, aktiver Zuwendung zu den eigenen, zum Teil angstvollen, verwirrenden Erlebnisinhalten auf Grund der Wahrnehmung des Psychotherapeutenverhaltens.
6. Imitationslernen von echtem, selbstkongruentem, offenem, relativ verteidigungsfreiem Verhalten auf Grund der Wahrnehmung des Psychotherapeutenverhaltens.
7. Ermöglichung distanzierter Betrachtung des eigenen Erlebens und Verhaltens, indem wesentliche Erlebnisse oder persönliche Arten des Verhaltens und Reagierens vom Psychotherapeuten verbalisiert werden.
8. Assoziierung gewisser als beeinträchtigend oder 'schlecht' empfundener Elemente des Selbstkonzepts oder Aspekte der Person des Klienten mit der vom Psychotherapeuten kommunizierten positiven Wertschätzung; größere Akzeptierung von Elementen des Selbstkonzeptes der eigenen Person." (S. 134f)

Das Verhalten des Lehres wird sich von dem des Therapeuten vor allem in zwei Aspekten unterscheiden müssen: Der Lehrer ist nicht darauf fixiert, die emotionalen Erlebnisinhalte der Schüler zu verbalisieren und nimmt insgesamt eine aktivere Position ein. Verbindende Verhaltensmerkmale sind die Kommunikation von Wertschätzung-Wärme-Zuneigung (Tausch/Tausch [6]1971, S. 317ff; Tausch [4]1970, S. 112ff), Echtheit und Kongruenz (Tausch/Tausch [6]1971, S. 396ff; Tausch [4]1970, S. 126ff). Hinzu kommt als unterscheidendes Merkmal die soziale Reversibilität (Tausch/Tausch [6]1971, S. 368ff). Als ergänzende Merkmale hilfreichen Lehrerverhaltens nennen Tausch und Tausch Freundlichkeit,

Höflichkeit, Optimismus, Ruhe, Ermutigung. Man darf annehmen, daß ein derartiges Verhalten des Lehrers dazu beiträgt, Lernbedingungen zu schaffen, die von den Schülern als relativ nicht-bedrohlich erfahren werden. Es ist zu erwarten, daß der Schüler sich in stärkerem Maße verstanden fühlt und eher bereit ist, bestimmte Verhaltensaspekte des Lehrers auch für sich im Umgang mit den Mitschülern und dem Lehrer zu übernehmen (dies allerdings nur, wenn sich nicht nur das Sprachverhalten innerhalb des Unterrichts, sondern auch z.B. die Prüfungspraxis ändert). Gerstenmaier kann an Hand von Schülerurteilen wahrscheinlich machen, daß die Beliebtheit des Lehrers stark mit dem "Erleben emotionaler Wärme und Zuneigung" (1975, S. 107) zusammenhängt.

Wie schon an anderer Stelle (vgl. S. 243) angedeutet, müssen die bedenklichen Wirkungen mitbedacht werden, die ein durch die oben genannten Merkmale gekennzeichnetes Verhalten auch haben kann: Gerstenmaier (1975) resümiert: "Bezeichnenderweise konnten in empirischen Untersuchungen keine übereinstimmenden Befunde über eine positive Korrelation zwischen sogenannten sozialintegrativen Unterrichtsformen und divergentem Denken bei Schülern ermittelt werden" (S. 136). Auch Tausch und Tausch ([6]1971) nennen Wirkungen in dieser Richtung: "Jugendliche scheinen bei freundlicher Mimik von Erziehern eher bereit zu sein, mit störendem Verhalten aufzuhören und gesetzte Grenzen zu akzeptieren" (S. 328). Und: "Erfahrene Wertschätzung vermindert Verteidigungs- und Oppositionshaltungen von Menschen sowie ihre Bemühungen um besondere Geltung und Zuwendung." (S. 339) Und: "Erfahrenes Verständnis wirkt sich vermutlich bei Jugendlichen - ähnlich wie die Dimension Consideration von Fleishman und Harris (1962) bei Arbeitnehmern - in Richtung geringerer Schwierigkeiten der Zusammenarbeit, geringerer Beschwerden und geringeren Widerstandes aus." (S. 348) Dem Lehrer sollte klar sein, daß er durch freundliches, unterstützendes Verhalten zu einem wirksameren Modell für die Schüler wird und eine erhöhte Wahrscheinlichkeit besteht, daß die Schüler Einstellungen und Verhaltensweisen von ihm übernehmen, sich also in keiner Weise 'selbst'-

aktualisieren, sondern einem sehr wirkungsvollen Konditionierungsvorgang unterliegen (vgl. Kanfer/Phillips 1970, S. 393; Bandura 1969, S. 78ff).

"A positive relationship (...) has the potentiality both to help and to harm." (Bandura 1969, S. 78) Fend u.a. (1976b) konnten feststellen, daß Schüler, die gute Sozialbeziehungen zu ihren Lehrern haben, verstärkt die Einstellungen ihrer Lehrer übernehmen. Das gilt sowohl für konservative als auch für progressive Einstellungen. Im Gegensatz zur Intention, den Schülern selbstbestimmteres Verhalten zu ermöglichen, besteht also durchaus die Möglichkeit, sie zur Anpassung an die Vorstellungen des Lehrers zu bewegen, ohne daß es den Beteiligten bewußt werden müßte.

Tausch und Tausch (^{6}1971) sprechen sich dagegen aus, die Wertschätzung des Schülers von bestimmten Auflagen abhängig zu machen, dies sei "wenig hilfreich für Jugendliche" (S. 343). Offensichtlich ist es aber selbst erfahrenen Psychotherapeuten (wieviel weniger dann Lehrern) nicht möglich, Wertschätzung ohne jede Vorleistung des Klienten zu kommunizieren. Durch feine Hinweisreize werden die Äußerungen des Klienten in differentieller Weise verstärkt, was schließlich zu einer Annäherung des Klienten an die Einschätzung des Therapeuten führt. Einmal besteht also die Wahlmöglichkeit zwischen konditionaler und nicht-konditionaler Wertschätzung nur oberflächlich; wie der Therapeut bzw. Lehrer zum jeweiligen Sachverhalt steht, wird allemal vermittelt. Zum anderen wäre es wünschenswert, dem Gegenüber zu vermitteln, daß es Grenzen gibt, die es einem kaum noch ermöglichen, bestimmte Verhaltensweisen wertzuschätzen. Nur wenn der Lehrer den Schülern mitteilt, was er von ihnen erwartet und auf welche Verhaltensweisen hin er sich verstärkend zu verhalten gedenkt, wenn dies auch die Schüler dem Lehrer mitteilen, besteht eine Möglichkeit, die Bedingungen, unter denen Lehrer und Schüler arbeiten, zu klären und zu revidieren. Daß der Lehrer bestimmte Verhaltensweisen nicht im gleichen Maße wertschätzt wie andere, spürt der Schüler in jedem Fall, es sollte aber dafür gesorgt werden,

daß ihm dies auch bewußt wird und er die Möglichkeit erhält, die bestehenden Bedingungen zum Gegenstand der Diskussion zu machen.

Es muß sorgfältig darauf geachtet werden, daß das Ausmaß der kommunizierten Wertschätzung nicht mit der Echtheit des Verhalten konfligiert. Bei dem von Tausch und Tausch ([6]1971) genannten Beispiel scheint mir diese Grenze überschritten: "Es war zu schwer für dich, hier vor dem Haus auf das Fußballspielen zu verzichten. Bitte, bestelle den Glaser und bezahle die zerbrochene Fensterscheibe." (S. 343)

Resümee: Die Verwirklichung von Wertschätzung, Echtheit, Freundlichkeit usw. wird zu einer Gratwanderung zwischen der Herstellung einer relativ angstfreien Atmosphäre und einer Unterdrückung notwendiger Konflikte. Um einer sozialintegrativen Einebnung vorhandener Interessengegensätze und einer unterschwelligen Anpassung der Schüler an die Vorstellungen des Lehrers zu begegnen, ist es notwendig, die Bedingungen, unter denen die Beteiligten an der Interaktion teilnehmen, aufzudecken und kritisierbar zu machen.

5.6.1.2. Bekanntgabe der Kontingenzen

"Wie aus den verschiedenen theoretischen Ansätzen zur 'interpersonal attraction' deutlich wird, sind solche Personen besonders beliebt, die eine Antizipierung künftigen Verhaltens möglich machen und eine wechselseitige Orientierung erlauben. Konsonant wahrgenommene Verhaltensformen und Eigenschaften reduzieren das Verhaltensrisiko des Schülers und geben seinen Anstrengungen einen Sinn, indem die Wahrscheinlichkeit von Verstärkungen erhöht wird." (Gerstenmaier 1975, S. 131) Es mag sein, daß dies Bedürfnis nach sicheren Anhaltspunkten für das eigene Verhalten - neben anderen Gründen - verantwortlich ist für den immer wieder berichteten Ratschlag von Schülern an junge Lehrer, sie sollten ordentlich 'durchgreifen'. Dieser Ratschlag muß keine Vorliebe für autoritäres Verhalten zum Ausdruck bringen, eher wohl die Angst vor vollständig unkalkulierbarem Verhalten: "In der Praxis verunsichern viele Referendare die Schüler dadurch,

daß sie selbst zwischen dem Durchsetzen dieser Normen (der Institution, M.F.) und der Ablehnung je nach der Situation schwanken." "Völlig abgelehnt werden Lehrer, die zwar verbal die Interessen der Schüler unterstützen, im Ernstfall aber sich dagegen durchsetzen. Dieser Ernstfall tritt zumeist dann ein, wenn sich Kollegen über eine Klasse beschweren und die Schüler den Referendar zur Stellungnahme und damit zur Parteiergreifung zwingen." (Arbeitsgruppe Referendare 1976, S. 39) Der Wunsch nach klaren Verhältnissen ist hier durchaus verständlich, wenn er auch einhergeht mit der Furcht, bei der Aufstellung der Regeln übervorteilt zu werden: "Bei meinen Schülern besteht eine Sehnsucht nach festen, eindeutigen Verhaltensregeln - bei gleichzeitiger Ablehnung dieser Regeln aus Furcht davor, durch die Regeln gebunden und unterworfen zu werden." (Klink 1974, S. 116)

Um die Entwicklung einer relativ angstfreien und entspannten Atmosphäre zu fördern, ist es demnach notwendig, Bedingungen zu schaffen, die dem Schüler eine verläßliche Einschätzung des Lehrers erlauben, d.h. lerntheoretisch, die bestehenden Kontingenzen und Kontingenzverhältnisse zu klären. Dazu gehört u.a., daß der Lehrer den Schülern verständlich macht, welche Position er innerhalb der Institution Schule einnimmt, denn nur so kann vermieden werden, daß Lehrer und Schüler sich zeitweilig darüber hinwegtäuschen, daß der Lehrer z.B. weiterhin gezwungen ist, Zensuren zu vergeben und Leistungen nachzuweisen. Den Schülern muß einsichtig werden, welche Grenzen der Lehrer auf keinen Fall (z.B. aus beamtenrechtlichen Gründen) überschreiten kann, welchen Dispositionsspielraum er hat und zu welchen Aktivitäten und Risiken er bereit ist. Auf diese Weise kann die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern von Spannungen befreit werden, die ihre Ursache nicht in der Person des Lehrers, sondern in den Zwängen der Schule als gesellschaftlicher Institution haben. So kann es einmal von der Seite der Schüler aus verstehbar werden, welchen Hintergrund die bestehenden Bedingungen innerhalb der Schule haben und welches die richtigen Angriffspunkte zu ihrer Veränderung sind, sie können

so aber auch begründete Forderungen an den Lehrer stellen, die dieser nicht durch vorgebliche Sachzwänge abweisen kann. Von der Seite des Lehrers aus wird einmal die Beziehung zu den Schülern dadurch entlastet, daß er seltener Angriffen ausgesetzt ist, die eigentlich nicht ihn, sondern die Institution betreffen, zum anderen nimmt er sich aber auch durch die Darlegung seiner Position innerhalb der Institution die Möglichkeit, unbequeme Aktivitäten durch Hinweis auf 'höhere Mächte' zu umgehen.

Der Lehrer kann so natürlich nicht den Widerspruch aufheben, dem er als Vertreter der Institution Schule u n d der Interessen seiner Schüler (wie er sie versteht) ausgesetzt ist, er kann aber dafür sorgen, daß die negativen Wirkungen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung reduziert werden und notwendige Kritik sich nicht am Sündenbock 'Lehrer', sondern an der richtigen Stelle entlädt.

Nebenbei: Wenn der Lehrer den Schülern verständlich machen will, welchen Spielraum er hat, muß er ihn kennen, sich also z.B. über schul- und beamtenrechtliche Grenzen informieren.

Über die Aufdeckung extern gesetzter, nicht kurzfristig veränderbarer Grenzen hinaus wird die Entwicklung von Regeln notwendig, wie der vorhandene Spielraum auszugestalten ist. (Wenn der Lehrer auch verpflichtet ist, Zensuren zu verteilen, heißt das doch nicht, daß er sie durch nicht-angekündigte Klassenarbeiten ermitteln muß.)

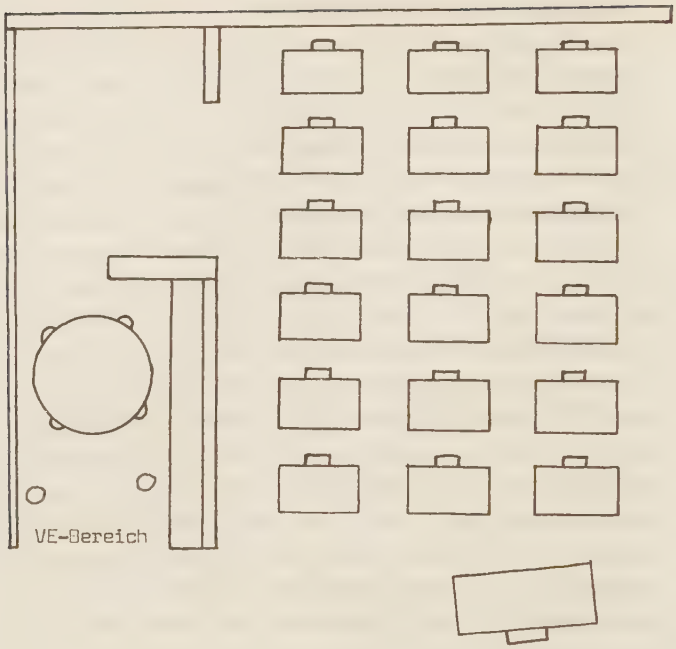
Diese Regeln sind sowohl für das Lern- wie für das Sozialverhalten zu entwickeln, sie können z.B. in der Form von Verträgen zwischen Lehrer und Schülern abgefaßt werden (Homme u.a. 1974; Daley 1969; Kanfer/Phillips 1970, S. 437f).[1] "Ein Lehrer, der Kontingenzverträge einsetzt, trifft mit seinen Schülern eine Übereinkunft, er schließt einen Vertrag ab, in dem er Belohnungen als Gegenleistung für erwünschtes Lern-

[1] Vgl. dazu die Literatur zur Selbstkontrolle S. 205, Selbstkontrolle bedeutet nichts anderes als das Abschließen von Verträgen mit sich selbst.

verhalten der Schüler verspricht." (Homme u.a. 1974, S. 15) Anders ausgedrückt: Die Vertragspartner erklären sich bereit, ein genau spezifiziertes Verhalten zu zeigen, wenn der jeweils andere bestimmte Bedingungen erfüllt. Wesentliches Merkmal dieser Verträge ist es, daß sie positiv formuliert sind, also angenehme Konsequenzen in Aussicht stellen, nicht aber den Aufschub oder den Abbau aversiver Konsequenzen. Wirksam werden Verträge erst dann, wenn die vereinbarte Konsequenz wirklich als angenehm und annehmbar eingeschätzt wird und wenn sie nur unter Einhaltung der Bedingungen zu erreichen ist (In der Regel wird dem Schüler als verstärkendes Ereignis die Auswahl einer Verhaltensweise hoher Wahrscheinlichkeit angeboten, vgl. Daley 1969.). Nach dem Premack-Prinzip kann jedes Verhalten zur Verstärkung eines weniger wahrscheinlichen Verhaltens eingesetzt werden. Wichtig ist dabei, daß der potentielle Verstärkungseffekt einer Aktivität nur eine relative Größe ist, durch Änderungen der Umweltbedingungen kann es zu einer Umkehrung der Verhältnisse in der Weise kommen, daß durch zeitweilige Deprivation die vorher zu verstärkende Aktivität Verstärkereigenschaften bekommt (vgl. Bandura 1969, S. 222).

Homme u.a. (1974) sehen vor, daß die Festlegung der Bedingungen und ihre Einhaltung immer mehr von dem Lehrer auf die Schüler übergeht. Während in einem ersten Schritt der Vertrag vom Erzieher kontrolliert wird, besteht der über mehrere Zwischenschritte erreichte Endpunkt der Entwicklung im Schüler-kontrollierten Vertrag (S. 74ff). Insofern stellt dies Vorgehen ein graduelles Einüben der Schüler in selbstkontrolliertes Verhalten dar.

Auf eine Gefahr dieses Ansatzes, die bei Homme u.a. (1974) deutlich wird, soll hier kurz hingewiesen werden: Bei Homme u.a. bleiben schulische Lernprozesse unbefriedigend und in starkem Maße lehrerzentriert, sie werden den Schülern schmackhaft gemacht durch eine terminierte Freiheit im VE-Bereich (VE = verstärkendes Ereignis):



(Abbildung nach Homme u.a. 1974, S. 120)

"Der Aufgabenbereich sollte der Ort sein, an dem die Schüler ihre Aufgaben erledigen. Den Schülern sollte es in diesem Bereich nicht gestattet sein, untereinander zu sprechen und sich mit äußeren verstärkenden Ereignissen zu befassen." (Homme u.a. 1974, S. 122) Dies Vorgehen perpetuiert einen Unterricht, der zwar nicht mehr von aversiven Konsequenzen bestimmt wird, in dem aber Lernen unlustbetont bleibt und soziale Interaktion strikt unterbunden wird (weil sie verstärkend sein könnte). Im hier skizzierten Konzept Sozialen Lernens sollte jedoch ein Ziel sein, die Tätigkeit des Lernens befriedigender zu gestalten (darauf wird im nächsten

Punkt zur Motivierung einzugehen sein).

Verträge, die die Lernaktivität der Schüler betreffen, könnten z.B. so angelegt sein, daß die Schüler sich verpflichten, bestimmte inhaltliche Anforderungen in einem spezifizierten Umfang zu erfüllen und der Lehrer sich dazu verpflichtet, den Unterricht so abwechslungsreich wie möglich zu gestalten und nur Prüfungen abzuhalten, die auf das von den Schülern erarbeitete Pensum Bezug nehmen (genaue Bedingungen müßten zwischen Lehrern und Schülern - zu Beginn vielleicht nur vom Lehrer - erarbeitet werden). Bestenfalls zu Beginn der gemeinsamen Arbeit oder bei der Bearbeitung von Inhalten, die selbst bei bestem Willen des Lehrers kaum anregend zu gestalten sind, kann auf Verträge zurückgegriffen werden, die den Schülern z.B. nach konzentrierter Arbeit (zunehmende Intervalle, gesteigerte Schwierigkeitsgrade) eine vorzeitige Beendigung des Unterrichts oder eine freie Beschäftigung nach Wahl in Aussicht stellen (es muß dabei allerdings bedacht werden, daß hier Unterricht unlustbetont ist).[1] Durch derartige Arrangements kann zumindest erreicht werden, daß die Schüler sich erst einmal mit bestimmten Inhalten befassen, die dann möglicherweise bei geschickter Darbietung mit der Zeit interessant werden.

Für den Bereich des Sozialverhaltens wäre ebenfalls eine Klärung der Interaktionsbedingungen wünschenswert, dies könnte z.B. in der Form geschehen, wie Cohn (1970, 1974) sie vorschlägt oder in Form von Regeln hilfreichen Feedbacks (Grell 1974, S. 181ff; Antons 1973, S. 109). Diese Regeln sozialen Verhaltens können ebenfalls zunehmend von den Schülern selbst aufgestellt und revidiert werden, während zu Beginn einfache Regeln vom Lehrer vorgeschlagen und begründet werden sollten. M.E. ist die Erfahrung einer chaotischen Phase, in der die Schüler die Notwendigkeit von Regeln er-

---

[1] Das Versagen der Schule, Lernen zu einer angenehmen Tätigkeit zu machen, zeigt sich deutlich darin, daß mehr Schule ('Straf'-Arbeiten, Nachsitzen, Wiederholung eines Jahres) als Strafe eingesetzt wird.

kennen sollen, nicht die einzige Möglichkeit, zunehmend selbstbestimmten Unterricht der Schüler zu verwirklichen. Es ist ebenso denkbar - und für Lehrer und Schüler weniger belastend - , die Schüler langsam mit den Handlungsmöglichkeiten vertraut zu machen, die ihnen einen zunehmend selbstgesteuerten Lernprozeß möglich machen, denn daß Regeln des Zusammenlebens und -arbeitens notwendig sind, erfahren sie auch dann, wenn sich bestehende Regeln als nicht zureichend erweisen.

Der Lehrer sollte auch darlegen, welche sozialen Verhaltensweisen er positiv bewertet, auf welches Verhalten er deshalb zustimmend reagieren und welches er ignorieren oder strafen wird. Indem er den Schülern diese Bedingungen darlegt, können die Schüler dazu Stellung nehmen und eine Revision fordern. Die Fiktion eines nicht-direktiven Lehrerverhaltens, das den Schülern die Entwicklung angemessener Sozialformen zu überlassen scheint, täuscht darüber hinweg, daß der Lehrer bestimmte Präferenzen hat, und übt die Schüler bestenfalls darin, feine Hinweisreize adäquat zu deuten und entsprechend zu reagieren. Auf eine derartige Suggestion - in Wirklichkeit nicht vorhandener - Wahlfreiheit sollte ein Unterricht, der soziale Steuerungsmechanismen aufdecken und die Schüler zu selbstkontrolliertem Verhalten befähigen will, verzichten.

5.6.1.3. Motivierung

Zur Schaffung einer relativ angstfreien und entspannten Atmosphäre tragen Bedingungen bei, unter denen die Schüler nicht primär 'lernen'[1], um subjektiv unangenehmen Konsequenzen zu entgehen. "Situationen, in denen eine niederlage als aversives ereignis droht, können eine motivationale konstellation schaffen, die allgemeinverständlich als 'konkurrenz-' oder 'wettkampf-motivation' und weniger verständlich, dafür aber exakter als 'niederlagevermeidungs- motivation' bezeichnet

[1] Richtiger wäre wahrscheinlich: "ein Verhalten zeigen, das den Lehrer vermuten lassen soll, daß so etwas wie 'Lernen' stattfindet".

werden könnte. Mit der letzteren bezeichnung wird deutlich zum ausdruck gebracht, daß wettkampf jeder art gewöhnlich aus nichts respektablerem resultiert als aus angst." (Fürntratt 1976, S. 171)

Dieser Anfang eines Abschnitts zur Motivierung mag etwas wunderlich wirken, denn in der Regel folgen hier Abhandlungen über 'primäre', 'sekundäre', 'extrinsische', 'intrinsische' und andere Motivationen. Dabei gerät sehr leicht in Vergessenheit, "daß das, was man als Beweis für Motivation ansieht, immer aus dem erschlossen wird, was ein Organismus gerade tut, getan hat oder nicht tut." (Mednick/Pollio/Loftus 1975, S. 101) Der Begriff 'Motivation' meint also entweder eine Reihe bestimmter Verhaltensweisen oder eine aus diesen Verhaltensweisen erschlossene innere Befindlichkeit des Individuums. Während Motivation in der Regel als Eigenschaft des Individuums verstanden wird, wählt Skinner (1968) konsequent den anderen Weg und beschreibt Motivation als die Rate spezifischer Formen des Verhaltens. "We can easily invent explanations - we can say that some students study because they have a desire to learn, an inner urge to know, an inquisitive appetite, a love of wisdom, a natural curiosity, or some other trait of character." "Only by turning to the behavior which is said to show the possession of these traits can we search effectively for conditions which we may change so that students will study more effectively." (S. 145f) Nach diesem Verständnis ist der Schüler z.B. dann motiviert, wenn er ausdauernd, konzentriert, möglicherweise ohne aktuellen äußeren Druck an einer Aufgabe arbeitet. Ihn motivieren hieße dann, die Auftretenswahrscheinlichkeit dieser Verhaltensweisen zu erhöhen, was nach Skinner über die Manipulation der Konsequenzen zu erreichen ist. Die Frage nach der Motivierung des Schülers konzentriert sich so darauf, '<u>motivierten</u>' Verhalten kontingent subjektiv belohnende Konsequenzen folgen zu lassen, salopp: dem Schüler erfahrbar zu machen, was er davon hat, wenn er sich mit bestimmten Aufgaben auseinandersetzt bzw. bestimmte Verhaltensweisen zeigt. Danach wäre also zu fragen,

wodurch lernerische Aktivitäten[1] des Schülers belohnt werden. Diese Frage dürfte als ein Rückfall hinter die 'intrinsische Motivation' verstanden werden, denn seit der 'Entdeckung' der 'intrinsischen' Motivation konzentriert sich das Interesse der Pädagogen darauf, die Neugier, das Kompetenzstreben, die Leistungsmotivation (Skowronek [4]1972, S. 129) anzuregen. Danach weckt man die Neugier des Schülers z.B. durch Lücken, Schnitte und Verrätselungen (Henningsen 1974, S. 131ff; vgl. Tausch/Tausch [6]1971, S. 410ff) oder aktiviert sein Streben nach Kompetenz durch dosierte Diskrepanzerlebnisse (Heckhausen [3]1972, [4]1969). Dabei wird z.T. vernachlässigt, daß sich das Individuum dauerhaft nur den Reizen zuwendet, die es gemäß seiner Lerngeschichte als bedeutsam perzipiert. Wie Henningsen (1974) feststellt, ist jedes methodische Mittel "bedingt durch den erworbenen Wissenszusammenhang der Adressaten, kann sich deshalb verbrauchen und muß erneuert werden" (S. 142). Wichtig sind hier zumindest zwei Aspekte des erworbenen Wissenszusammenhangs, zum einen ist z.B. der Kniff, das Wort "Jugoslawien" an die Tafel zu schreiben und mit einem Fragezeichen zu versehen (Tausch/Tausch [6]1971, S. 413) schnell verbraucht; ebenso wie der Konsument sich an grelle Werbeplakate gewöhnt und allmählich schwächer, dann nicht mehr reagiert, gewöhnt sich auch der Schüler an eine derartige Problemstellung und reagiert nicht mehr (Habituation, Schmidt 1973, S. 83f). Zum anderen assoziiert der Schüler den Reiz mit den begleitenden und folgenden Bedingungen, d.h. mit den jeweiligen bedeutsamen oder nicht-bedeutsamen Elementen des Unterrichts. Macht der Schüler mehrfach die Erfahrung, daß auf einen derartigen Reiz hin ein Unterricht folgt, der für ihn - nach seiner subjektiven Einschätzung - ohne Bedeutung ist, wird der Impuls des Lehrers, der Neugier

---

[1] "Aktivitäten eines lerners, die seinem lernen förderlich oder gar dafür notwendig sind, sollen hier 'lernerische aktivitäten' genannt werden." (Fürntratt 1976, S. 15) 'Lernerische Aktivitäten' meinen bei Fürntratt nur die beobachtbaren Aktivitäten, nicht die quantitative oder qualitative Veränderung erschlossener Größen oder Prozesse innerhalb des Individuums.

wecken soll, zum diskriminativen Stimulus für den Schüler, in der Folgezeit 'abzuschalten'. Durch derartig fahrlässige Beanspruchung der Neugier der Schüler werden aus leicht zu 'motivierenden' Erstklässlern mit der Zeit gelangweilte Unterrichtsprofis, die mit den unterschiedlichsten Motivierungsversuchen hinreichend negative Erfahrungen gemacht haben, um sich nicht mehr voreilig für irgendetwas 'motivieren' zu lassen.

Das Streben nach Kompetenz kann ebensowenig wie die Neugier als generalisierte Eigenschaft des Individuums verstanden werden, auch hier sind die jeweiligen Bedingungen von Bedeutung. Ebensowenig wie jemand unabhängig von den jeweiligen Situationsgegebenheiten neugierig ist, versucht er seine Kompetenz unabhängig von der Situation und dem jeweiligen Gegenstand zu steigern (Fürntratt 1976, S. 50ff). So wird der Schüler, der bestimmte Inhalte oder Fächer als nicht bedeutsam perzipiert, auch durch sorgfältig geplante dosierte Diskrepanzen nicht stimuliert werden, seine Kompetenz in diesem Bereich zu steigern.

Fürntratt (1976) unterscheidet neun Kategorien von Belohnungen, die lernerische Aktivitäten kontrollieren. Diese Kategorien von Belohnungen bezieht er auf bestimmte motivationale Konstellationen, die er als "spezielle Kombination eines wahrnehmungs-, eines erwartungs- und eines triebfaktors" (S. 122)[1] versteht:

"1. endhandlungsmotivationen
2. extrinsische motivationen
3. stimulationshunger
4. primäre erfolgsmotivation
5. wißbegierde
6. anerkennungsmotivation
7. sekundäre erfolgsmotivation
8. abschalt/flucht-motivation
9. vermeidungsmotivation" (S. 123)

Diese neun Typen von Motivationskonstellationen können hier nur sehr gerafft beschrieben werden (Fürntratt 1976, S. 118ff): Endhandlungsmotivationen sind Motivationen, bei denen die End-

[1] Im Original hervorgehoben.

handlung 'an sich', 'intrinsisch' bzw. 'primär' belohnend ist, ihre belohnende Wirkung muß nicht gelernt werden. In pädagogischen Situationen wird von dieser Motivierungsart nur sehr vereinzelt Gebrauch gemacht (Verstärkung durch Süßigkeiten z.B.), die Ablösung durch andere Formen der Motivierung (soziale Anerkennung z.B.) wird angestrebt. Von extrinsischen Motivationen ist dann die Rede, wenn die Gelegenheit zur bzw. Vorzeichen für die Ausführung von Endhandlungen eingesetzt werden, um bestimmte Aktivitäten hervorzurufen (z.B. durch token-economies). Auch diese Form der Motivierung wird in der pädagogischen Praxis nur über begrenzte Zeiträume angewandt und mit der Zeit langsam abgebaut und durch andere Formen ersetzt. Stimulationshunger spricht den Befund an, daß nach einer gewissen Reizdeprivation offensichtlich Aktivitäten, die zu einer erhöhten Stimulation führen, belohnende Wirkung haben. Diese explorativen Aktivitäten können durch eine Anreicherung der Umgebung "mit möglichst vielen zu beschauenden, zu belauschenden, zu manipulierenden, zu gebrauchenden dingen" (S. 135) gefördert werden. Die Organisation schulischer Lernprozesse läßt gegenwärtig die Neugier der Schüler eher unbefriedigt oder bestraft explorativen Verhalten. Diese Reizdeprivation führt zur exzessiven Ausnutzung aller sich bietenden Gelegenheiten (Pause, kurze Abwesenheit des Lehrers usw.). Auch bei der primären Erfolgsmotivation werden Aktivitäten ausgeführt, weil sie zu vermehrter und neuartiger Stimulation führen, der Erfolg der Aktivität ist als solcher belohnend (Streben nach Kompetenz). Es handelt sich hier um komplexere Aktivitäten als bei der einfachen Befriedigung des Stimulationshungers. Eine Blockierung dieser Aktivitäten ist ebenso wie bei Stimulationshunger relativ leicht durch Mißerfolg, Angst oder Stagnation der Aktivität möglich. Die Aktivitäten sind nicht auf den sozialen Kontext bezogen und können eine relativ einseitige Förderung der Verhaltensmöglichkeiten des Individuums bewirken, haben aber andererseits die Vorteile, daß das Individuum praktisch ohne Angst und in einem seinen Fähigkeiten angemessenen Tempo fortschreitet und das Fehlen von

Zwang und Bedrohung neuartige Problemlösungen begünstigt. Eine Förderung dieser Aktivitäten erfolgt ebenso wie im Fall des Stimulationshungers. Im Gegensatz zur primären Erfolgsmotivation geht es bei der Wißbegierde nicht um eine zusätzliche Stimulation, sondern um deren Reduktion. Eine relativ komplexe Reizsituation erscheint als unübersichtlich und fremd und ruft eine milde Angst hervor, sie stimuliert ein Verhalten, das die Reduktion der Fremdheit zum Ziel hat. Wichtig für die Entwicklung von Wißbegierde sind ein nur geringes Angstniveau und positive Erfahrungen mit ersten Versuchen zur Exploration und Klärung relativ fremder Bedingungen. Nach Fürntratt tragen zur Förderung der Wißbegierde die Schaffung einer relativ angstfreien Situation und eine gestaffelte Darbietung neuer Reize, die der Art nach bekannt, in ihrer speziellen Form aber neu sind, bei. Die gegenwärtige Schulpraxis dürfte diesen Forderungen vor allem hinsichtlich der Angstfreiheit nicht entsprechen. Ein Bedürfnis nach sozialen Kontakten und Bestätigungen scheint beim Menschen ständig vorhanden zu sein (zumindest in der Vorstellung). Mit der Anerkennungsmotivation sind Aktivitäten gemeint, die ausgeführt werden, um die Anerkennung, Zuwendung, Achtung anderer Individuen zu erlangen. Die Ausführung derartiger Aktivitäten gibt dem Individuum Sicherheit, kann allerdings auch zu verstärkter Abhängigkeit führen, wenn Anerkennung nur durch bedingungslose Konformität bei gleichzeitiger Bestrafung nicht-konformen Verhaltens erreicht werden kann. In schulischen Lernsituationen wird dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung durch die Beschränkung der Interaktion der Schüler, die Schaffung einer Konkurrenz 'jeder gegen jeden' und die Zentrierung auf den Lehrer nur unzureichend Rechnung getragen. Soziale Anerkennung durch den Lehrer ist oftmals gebunden an ein überzeugend konformes Verhalten des Schülers. Von sekundärer Erfolgsmotivation wird dann gesprochen, wenn eine Aktivität der Bewältigung einer partiell neuartigen Problemstellung dient und der erwartete Erfolg verbunden wird mit der Vorstellung sozialer Anerkennung. Nach Fürntratt

"kann oberflächliche betrachtung leicht zu dem eindruck führen, als seien die betreffenden aktivitäten 'in sich belohnend', als arbeite das individuum 'aus sich heraus' oder 'durch die sache selbst' motiviert. Hier wird demgegenüber entschieden die ansicht vertreten, daß diese aktivitäten, so 'autonom' das individuum sich auch geben oder fühlen mag, immer in einem sozialen kontext stattfinden, daß 'leistungsmotivation' so gut wie immer eine 'soziale motivation' ist - was am ehesten klar wird, wenn man sich gedankenexperimentell überlegt, wie lange 'leistungsmotivierte' aktivitäten wohl beibehalten würden, wenn sie in einem sozialen vakuum stattfinden müßten, wenn das individuum keine soziale resonanz seiner tätigkeit erhielte oder zu erwarten hätte." (S. 153f) Wichtig ist die Erfahrung des Individuums, daß soziale Beziehungen Sicherheit bieten und Anerkennung vermitteln, weitgehend negative Erfahrungen mit sozialen Kontakten reduzieren dagegen die Bereitschaft des Individuums, Aktivitäten auszuführen, die auf andere Individuen bezogen sind. Weiterhin muß das Individuum positive Erfahrungen bei der Bewältigung neuartiger Problemstellungen gemacht haben. Diese können selbst gewonnen oder von anderen vermittelt sein. Ein Vorzug der sekundären Erfolgsmotivation ist die Unabhängigkeit von direkten äußeren Belohnungen, die auf Grund der sofortigen Belohnung in der Vorstellung des Individuums mit der Zeit in immer größeren Intervallen eintreten können. Im Gegensatz zu den bisher genannten Motivationsarten sind die Abschalt/Flucht-Motivation und die Vermeidungsmotivation dadurch gekennzeichnet, daß die Aktivität ausgeführt wird, um aktuellen aversiven Konsequenzen zu entgehen bzw. erwarteten auszuweichen. In beiden Fällen muß es sich nicht um reale Bedrohungen handeln, häufiger - weil ökonomischer - ist der mittelbare Zwang (z.B. durch Ankündigung einer Strafe). Durch die Androhung aversiver Konsequenzen, die in der Einführung aversiver Reize oder im Entzug positiver bestehen können, ist es möglich, ein relativ ausdauerndes und stabiles Lernverhalten aufzubauen. Nachteilig ist jedoch, daß unter Angst die Ausführung komplexer Aktivitäten beein-

trächtigt ist, die jeweilige lernerische Aktivität durch den Zwang (möglicherweise auf Dauer) unlustbetont wird, lernerische Aktivitäten nur dann erzwungen werden können, wenn dies der einzige Weg ist, den aversiven Konsequenzen zu entgehen und schließlich die soziale Beziehung zwischen dem Zwingenden und Gezwungenen beeinträchtigt wird. Trotz dieser vielfältigen Nachteile dürfte die Vermeidungsmotivation eine der stärksten Motivationen sein, die gegenwärtig lernerische Aktivitäten der Schüler stimuliert.

Diese Klassifizierung verschiedener Arten von Motivationskonstellationen besagt weder, daß es genau neun Arten gibt, noch, daß sie in dieser reinen Form auftreten, in der Regel dürften eher verschiedene Motivationen in unterschiedlichen Verbindungen und Bedeutungen zu beobachten sein. Wichtig ist an dieser Klassifizierung, daß sie die jeweiligen Aktivitäten zu den realen bzw. erwarteten Konsequenzen in Beziehung setzt und deutlich macht, daß in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis der Motivierung durch aversive Konsequenzen eine große Bedeutung zukommt. Zur Schaffung einer relativ angstfreien und entspannten Atmosphäre ist es demgegenüber notwendig, eine Motivierung durch positive Konsequenzen anzustreben. Fürntratt nennt vor allem die primäre Erfolgsmotivation, Wißbegierde und die sekundäre Erfolgsmotivation (Stimulushunger geht z.T. mit in die primäre Erfolgsmotivation ein, Anerkennungsmotivation in die komplexere Form der sekundären Erfolgsmotivation), zu deren Förderung sich kurz folgende Maßnahmen empfehlen: Schaffung von Gelegenheiten zu explorativem Verhalten unterschiedlichster Art, Vermittlung positiver Erfahrungen bei der Bewältigung von Problemstellungen steigender Schwierigkeit, Variation bekannter Probleme und Darbietung in verfremdeter Form, Verstärkung der Fragebereitschaft, Vermittlung sozialer Erfolgserlebnisse (Lehrer, Schüler) im Umgang mit Problemen steigender Schwierigkeit.

Eine Reduktion der aversiven Bedingungen schulischen Lernens, wie Skinner sie als notwendige Voraussetzungen für ein stärker selbstbestimmtes Lernen der Schüler fordert, kann sich nicht auf eine der genannten Komponenten (Sprachverhalten, Bekanntgabe der Kontingenzen, Motivierung) beschränken, erst eine alle drei Komponenten umfassende Veränderung schulischen Lernens kann zu einer relativ angstfreien und entspannten Atmosphäre führen, die den Schülern das Experimentieren mit neuen Verhaltensmöglichkeiten im sozialen Kontext erlaubt.

5.6.2. Befähigung zur Selbststeuerung

Es wurde schon ausführlich begründet, daß hier Soziales Lernen im Sinne einer Erweiterung der Selbstkontrolle des Individuums nicht nur verstanden wird als trial-and-error-Lernen, sondern als gezielte Erweiterung der Steuerungsfähigkeit des Individuums. Diese Erweiterung der Fähigkeit zur gezielten Einflußnahme auf soziale und materielle Umweltbedingungen ist nun auf zwei Ebenen denkbar. Einmal können in der Schule Selbstkontrollprogramme mit den Schülern durchgeführt werden, zum anderen ist die Förderung der einzelnen Fähigkeiten, die das Individuum zur Selbstregulation und damit auch zur Selbstkontrolle besitzen muß, denkbar (vgl. dazu Schott 1973a; Thoresen/Mahoney 1974, S. 143). Dabei würde die Vermittlung der Fähigkeiten zur Selbstregulation und Selbstkontrolle über eine reine Darstellung und Demonstration der Lernprinzipien hinausgehen und auch die Auswahl der schulischen Lerninhalte und die Art ihrer Behandlung betreffen.

Die von Mischel (1973) vorgeschlagenen Personenvariablen, die er zur Beschreibung der selbstregulativen Aktivität des Individuums einführt (vgl. S. 200), sollten hier als Bezeichnung komplexer Aktivitäten verstanden werden, die dem Individuum die Selbstregulation und gezielte Handlungen ermöglichen. Zur Erweiterung seiner Fähigkeit, sich selbstregulierend und selbstkontrolliert zu verhalten und in

komplexerer und differenzierterer Form auf seine soziale und materielle Umwelt Einfluß zu nehmen, wurde die Förderung der folgenden Aktivitäten als notwendig eingeschätzt:

- Informationsaufnahme und -verarbeitung
- Bewertung der Informationen
- Erwartungen bezüglich der Konsequenzen bestimmten Verhaltens
- Entwicklung organisierter selbstregulativer Aktivitäten und Pläne
- Planung und Ausführung von Verhaltenssequenzen

Diese Aktivitäten sollen hier als Vorschlag zur Kategorisierung wichtiger Voraussetzungen und Elemente der Selbstregulation verstanden werden. Sie sind weder umfassend noch eindeutig zu differenzieren, so daß in den folgenden Ausführungen Wiederholungen nicht zu vermeiden sind.

5.6.2.1. Informationsaufnahme und -verarbeitung

Zur Informationsaufnahme im sozialen Bereich muß der Schüler in der Lage sein, das eigene Verhalten, das einzelner anderer und das Verhalten mehrerer Individuen untereinander zu beobachten. Hierzu hat der Lehrer die Möglichkeit, den Schülern Verfahren der Selbstbeobachtung (vgl.Thoresen/Mahoney 1974, S. 40ff), zur Beobachtung anderer (vgl. z.B. Lorenz u.a. 1976, S. 91ff) und zur Beobachtung von Gruppenprozessen (vgl. z.B. Antons 1973, S. 200ff) zu demonstrieren und einzuüben. Die Formulierung von Beobachtungen kann in den unterschiedlichsten Formen (vom Schaubild bis zum Gedicht) erfolgen, wobei sich verdeutlichen läßt, welche Aspekte des Verhaltens (Motorik, Sprache...) jeweils besonders betont bzw. überhaupt berücksichtigt werden. An Hand verschiedener Beispiele (z.B. Zeitungsartikel) kann deutlich werden, wie durch Weglassen oder Hinzufügen bestimmter Informationen jeweils unterschiedliche Eindrücke von dem, was geschehen ist, entstehen. Es sollte den Schülern erfahrbar gemacht werden, daß Berichte über Geschehnisse in der Regel nicht reine Beschreibung bestimmter Verhaltensabläufe, sondern immer schon Interpretationen sind. Hierzu kann es von Vorteil sein, die

Schüler in die Verhaltensanalyse (vgl. Schulte [2]1976) einzuführen und sie in der Analyse von Verhaltensabläufen zu üben: Welche Bedingungen gehen dem Verhalten voraus? In welcher Weise wird durch die vorliegenden Bedingungen das mögliche Verhaltensspektrum eingeengt, d.h. welche Verhaltensweisen werden durch bestimmte Bedingungen mit Sicherheit ausgeschlossen? Welche Konsequenzen hat das Verhalten (kurzfristig, langfristig, für den Agierenden, für andere Personen ...)? Wie müssen bestimmte Bedingungen verändert werden, um erwünschte Verhaltensweisen zuzulassen bzw. zu fördern? Wie muß das Verhalten verändert werden, um ganz bestimmte, erwünschte Konsequenzen hervorzurufen?

Diese Übungen zur möglichst interpretationsfreien Beschreibung dessen, was vorgefallen ist, müssen ergänzt werden durch Übungen, diese Informationen zu interpretieren: Wie können dieselben Informationen zu vollständig unterschiedlichen Berichten verarbeitet werden? Wie klassifizieren verschiedene Individuen einzelne Verhaltensweisen? Welche Elemente werden auf Grund von Erfahrungen, Erwartungen und spezifischen Interessen hinzugefügt oder weggelassen?

Es ist weder wünschenswert noch notwendig, jeweils spezifische Übungen, die nur auf diesen Zweck hin ausgesucht werden, mit den Schülern durchzuführen. In der Regel sollte vielmehr der Versuch gemacht werden, Auswahl und Vermittlung schulischer Inhalte so zu konzipieren, daß die Schüler einzelne der als Beispiele genannten Fertigkeiten üben können. Ebenso ist es nicht wünschenswert oder notwendig, die Vermittlung derartiger Fähigkeiten auf ein bestimmtes Fach zu beschränken, vielmehr bieten sich in fast allen Fächern mehr oder weniger günstige Gelegenheiten, die Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung und Integration von Informationen (nicht nur) im sozialen Bereich zu üben.

Erst in zweiter Linie besteht die Möglichkeit, ausgewählte Übungen durchzuführen, z.B. Wahrnehmungs'experimente', gruppendynamische Übungen (z.B. Vorfall inszenieren, Antons 1973, S. 59; Rollenspiele, Planspiele), Kategorisierungs-

Übungen (vgl. Grell 1974; Wagner 1976c; Wagner/ Uttendorfer u.a. 1976), Demonstrationsübungen zur Veranschaulichung der Lernprinzipien (vgl. zum Modellernen etwa Pabel 1973; Bekräftigungslernen und Extinktion etwa 'Annahme-Ablehnung' Antons 1973, S. 239f; ähnliche Übungen wären auch zur klassischen Konditionierung denkbar, Beispiele aus dem Schulalltag).

5.6.2.2. Bewertung von Informationen

Es dürfte den Schülern klar sein, daß man einen bestimmten Tatbestand sehr unterschiedlich werten kann, es dürfte ihnen aber weit weniger bewußt sein, daß es prinzipiell keinen von Menschen geschaffenen Sachverhalt gibt, der keine Bewertung zum Ausdruck bringt. Grob wäre folgende Gliederung des Lernprozesses denkbar: 1. Aufspüren von Wertungen 2. Analyse der Wertungen 3. Übungen im Werten. Diese Aspekte lassen sich in den folgenden Vorschlägen nicht sauber trennen.

Die Schüler sollen lernen, Wertungen im Verhalten ihrer Interaktionspartner zu erkennen (z.B. durch Mimik, Gestik, Körperhaltung, Wortwahl). Sie sollen ihre eigenen Wertungen bestimmter Verhaltensweisen und Sachverhalte benennen können. Sie sollen erkennen, wie durch 'organisatorische' Arrangements Wertungen ausgedrückt werden und wie das Individuum darauf reagiert (z.B. Sitzordnung in der Schulklasse, Höhe des Lohns, Größe des Büros, Warenanordnung und Dekoration in Geschäften, Plazierung von Meldungen in Zeitungen, Sendezeiten im Fernsehen und Rundfunk, durch reines Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein).

Die Schüler sollten Wertungen analysieren können: z.B. Welcher Aspekt einer Sache wird als bedeutsam herausgestellt? Welche Konsequenzen haben spezifische Wertungen individuell und gesellschaftlich? Wer stellt welche Werte auf? Für welchen Personenkreis gelten sie? Wie variieren sie je nach spezifischen Situationsgegebenheiten? Für welche Bereiche und Zeiträume gelten sie? Stimmen implizite und explizite Wertungen überein?

Nicht zuletzt sollten die Schüler darin geübt werden, Wertungen zu formulieren und ihre eigenen Wertsetzungen zu analysieren.

Für diesen Punkt gilt wie für den vorangegangenen, daß eine Durchführung von Übungen zwar zusätzlich erfolgen kann, es aber wichtiger ist, daß dies Problem im Unterricht ständig thematisiert wird (z.B. bei der Stoffauswahl), den Schülern also klar wird, daß sie sich nicht mit neutralen Gegenständen befassen, sondern immer mit Gegenständen, die in irgendeiner Weise bewertet werden (z.B. Analyse sogenannter Sachzwänge). Zusätzlich können natürlich Übungen durchgeführt werden, z.B. Verstärkeranalysen (vgl. z.B. Lorenz u.a. 1976, S. 116ff) oder gruppendynamische Übungen (vgl. Antons 1973, S. 175ff).

5.6.2.3. Erwartung von Konsequenzen

Das Individuum erwirbt bestimmte Erwartungen hinsichtlich der Entwicklung von Geschehnissen bzw. der Konsequenzen eigenen oder fremden Verhaltens auf Grund eigener Erfahrungen, durch das Lernen am Modell oder durch die Bekanntgabe der Kontingenzen durch andere.

Wenn es Ziel Sozialen Lernens sein soll, dem Individuum zur Selbstkontrolle seines Verhaltens zu verhelfen, wird es wichtig sein, daß das Individuum lernt, begründete Erwartungen zu entwickeln, die auf einer umfassenden Analyse der zugänglichen Informationen beruhen (vgl. dazu S. 301). Es wird dazu hilfreich sein, wenn das Individuum lernt, Erwartungen anderer (implizit und explizit) zu benennen, die durch bestimmte Verhaltensweisen ausgedrückt werden (Mimik, Gestik, Satzmelodie z.B.) und darüber hinaus Erwartungen zu identifizieren, die durch reines Vorhandensein oder konkrete Beschaffenheit materieller Bedingungen zum Ausdruck kommen. Den Schülern sollte erfahrbar werden, wie Erwartungen durch bestimmte Situationsgegebenheiten, vorgängige Erfahrungen, Kontakte mit anderen Personen entwickelt und verändert werden (z.B. a. Werbung, sprachliche Bekräftigung, Literatur) und wie sie selbst Erwartungen hervorrufen und hervorrufen können. Schließlich sollten sie lernen, ihre eigenen Erwartungen bezüglich bestimmter Sachverhalte zu formulieren und durch die Analyse

der zugrunde liegenden Informationen zu prüfen.

Neben der Integration dieser Lernprozesse in den normalen Unterricht (aber nicht nur den Unterricht) dürften gerade Rollenspiele und Planspiele in geraffter Form Übungsmöglichkeiten zur Formulierung begründeter Erwartungen bieten.

5.6.2.4. Entwicklung organisierter selbstregulativer Aktivitäten und Pläne

Der Schüler hat nur dann eine Möglichkeit effektiv zu handeln, wenn er in der Lage ist, sich erreichbare, eindeutige und überprüfbare Ziele zu setzen (vgl. Minsel u.a. 1976, S. 29ff), verschiedene Zielsetzungen abzustimmen und sinnvolle Verhaltenssequenzen zur Erreichung der Ziele zu planen und auszuführen. Hierzu kann es hilfreich sein, wenn er lernt, aus verschiedenen Ereignissen und Verhaltensabläufen die zugrunde liegenden Zielsetzungen zu ermitteln (im eigenen Verhalten, in kleineren Gruppen, Vorschriften, Parteiprogrammen usw.), implizite Ziele mit den expliziten zu vergleichen, die Abhängigkeiten und möglichen Unverträglichkeiten verschiedener Zielsetzungen zu durchschauen, Prioritäten und Stop-Regeln (Miller u.a. 1973) zu analysieren und denkbare Alternativen zu formulieren. Weiterhin sollte der Schüler in der Lage sein, Aktivitäten zu nennen und auszuführen, die zur Erreichung der verschiedenen Ziele notwendig sind, und dabei Erfahrungen mit unterschiedlichen Verhaltenssequenzen und den jeweils erzielten Resultaten sammeln können. Er sollte dazu angeleitet werden, für sich selbst und innerhalb der Gruppe Pläne mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad aufzustellen und auszuführen.

Zur Förderung dieser Fähigkeiten können zwar Übungen durchgeführt werden, wie sie sich z.B. bei Minsel u.a. (1976, S. 29ff) finden, wesentlich sinnvoller dürfte es jedoch sein, diese Fähigkeiten dadurch zu üben, daß man die Schüler in zunehmendem Maße an der Planung und Durchführung des Unterrichts beteiligt. In ganz besonderem Maße würden die Fähigkeiten der Schüler zur Planung komplexer Aktivitäten in einem projektorientierten Unterricht gefördert.

5.6.2.5. Planung und Ausführung von Verhaltenssequenzen

Es ist hier natürlich nicht möglich, alle Verhaltensweisen und Verhaltensmuster zu nennen, die dem Schüler zu selbstkontrollierterem Verhalten in den verschiedensten Situationen verhelfen können. Je nach den aktuellen Problemen müssen Lehrer und Schüler entscheiden, welche Verhaltensmöglichkeiten ausgeweitet, welche erst entwickelt werden müssen, und einen Plan ausarbeiten, wie diese Kompetenzen verfügbar gemacht werden können. Hier können nur sehr allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten genannt werden, von denen man annehmen darf, daß sie dem Schüler ein tendenziell selbstkontrollierteres Verhalten in der Gruppe ermöglichen.

Es ist von entscheidender Bedeutung, daß der Schüler nicht auf ein Verhaltensmuster festgelegt ist, sondern sich zwischen verschiedenen alternativen Verhaltenssequenzen entscheiden kann. Eine wesentliche Möglichkeit zur Erweiterung des eigenen Handlungsspektrums besteht darin, denkbare Verhaltensmuster von den unterschiedlichsten Vorbildern zu übernehmen. 'Übernehmen' kann nicht bedeuten: möglichst präzise nachahmen, sondern Adaption brauchbarer Verhaltenselemente und Strukturierung nach den eigenen Vorstellungen und Zielen. Es wird dazu notwendig sein, den Schüler darin zu üben, Verhaltenssequenzen von Modellen (live, literarisch usw.) zu analysieren (Situation, Verhaltenselemente, Abfolge, Konsequenzen), Alternativen zu entwickeln und in Spiel- oder Ernstsituationen auszuführen (vgl. S. 301ff). Um in der Gruppe seine Interessen artikulieren, aber auch auf die Interessen anderer eingehen zu können, wird er lernen müssen zuzuhören, sich verständlich auszudrücken (mündlich, schriftlich). Er sollte lernen, vor verschieden großen Gruppen, verschiedenen Alters und verschiedener Bekanntheit zu sprechen und in den unterschiedlichsten Gruppenkonstellationen wechselnde Funktionen zu übernehmen (Übung von Leitungs- und Koordinationsaufgaben usw.).

Er sollte weiterhin in der Lage sein, verschiedene "Entlastungstechniken" (von Hentig [4] 1974, S. 103f) zu gebrauchen:

"Systematischer Gebrauch von Nachschlagewerken, Bibliotheken, Indices, Statistiken, graphischen Anschauungsmitteln, Rechenapparaten, Vervielfältigungsverfahren/ die Beherrschung von Maschineschreiben und Autofahren " (S. 103).[1] Davon dürfte das Autofahren wohl kaum in der heutigen Schule gelernt werden können, wohl aber die anderen genannten Techniken. Hinzukommen sollte das Lernen des Umgangs mit Institutionen und mit sich selbst (z.B. Anwendung von Entspannungstechniken, vgl. Bernstein/Borkovec 1975; Schwäbisch/Siems 1974, S. 91ff).

Zur Übung der hier nur sehr knapp bezeichneten Verhaltensmuster ist es natürlich möglich, auf eine Vielzahl vorliegender Trainingsangebote zurückzugreifen (z.B. 'Kontrollierter Dialog', Lutz/Ronellenfitsch [2]1973, S. 145; Antons 1973, S. 87ff; Kooperations-, Wettbewerbs- und Entscheidungsübungen, Antons, S. 113; Feed-Back-Übungen,Antons, S. 98ff; Grell 1974, S. 181ff; Verhaltensbeobachtung, Wagner 1976c; Wagner/Uttendorfer u.a. 1976; Assertive Training, Ullrich de Muynck/Forster 1974; Übungen zur Lenkung, Minsel u.a. 1976, S. 99ff; Übungen zu Rollenfunktionen, vgl. Lutz/Ronellenfitsch [2]1973, S. 147ff; Sprechen vor Gruppen z.B. Hosford 1969, Varenhorst 1969, Hosford/Sorenson 1969). Die Durchführung spezieller Übungen sollte jedoch eher die Ausnahme bleiben, wesentlich wichtiger ist es, daß der gesamte Unterricht (auch die 'Freizeit') so angelegt ist, daß die Schüler vielfältige Möglichkeiten erhalten, diese Verhaltensmuster zu üben. Dies dürfte wohl am ehesten in einem projektorientierten Unterricht der Fall sein, der sich nicht auf schulinterne Probleme beschränkt, sondern auch außerschulische Problemfelder einbezieht. Innerhalb eines derartigen Unterrichts können einzelne Übungen dann zu einem vertieften Verständnis sozialer Beziehungen und zu einer gezielten Veränderung des sozialen Verhaltens beitragen.

5.6.2.6. Selbstkontrollprogramme im Unterricht

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die Beschäftigung mit der Selbstkontrolle und die Entwicklung von Selbstkontrollprogrammen unter den Neo-Behavioristen erst neueren Datums ist.

---

[1] Im Original hervorgehoben.

Aus diesem Grund liegen bisher kaum Erfahrungen mit dem Einsatz von Selbstkontrollprogrammen in der Schule vor. Prinzipiell besteht diese Möglichkeit und ist nach dem hier skizzierten Verständnis Sozialen Lernens zu befürworten. Thoresen und Mahoney (1974) schreiben zur Vermittlung von Selbstkontrollverfahren an soziale Gruppen (u.a. Schulklassen): "In this way, many persons can learn the basic skills of environmental planning and behavioral programming to use not only in solving problems, but possibly in preventing major problems from developing." Und: "Children should be taught a variety of self-management skills in such a way that they can modify their own environments for their own learning requirements." (S. 143) Schott (1973a) macht hierzu folgende Vorschläge:

> "Der Lehrer kann schließlich, nachdem er die allgemeinen Prinzipien der Verhaltensmodifikation seinen Schülern vermittelt hat, einen Schritt weitergehen und die Vorgehensweisen einer eigengesteuerten Verhaltensmodifikation lehren. Je nach Alter und Interesse der Schüler bietet sich die Bildung von einzelnen Gruppen an, die unter Anleitung des Lehrers selbst versuchen, eigene Verhaltensweisen systematisch zu ändern. Denkbare Vorhaben wären Verhaltensänderungen wie z.B.:
> - selbständiges Arbeitsverhalten verbessern;
> - den eigenen Zigarettenkonsum senken;
> - hilfsbereiter werden;
> - eine eigene Meinung gegen andere besser verteidigen können;
> - leichter außergewöhnliche Einfälle ausdenken können.
>
> Die Schüler würden bei einem solchen Projekt zunächst mit den Vorgehensweisen der Verhaltensmodifikation vertraut gemacht werden. Dann würden sie die einzelnen Schritte einer eigengesteuerten Verhaltensmodifikation bei einem bestimmten Verhalten, z.B. beim selbständigen Arbeitsverhalten, durchprobieren und dabei ihre Erfahrungen unter Mithilfe des Lehrers austauschen." (S. 175)

Diese Vorschläge von Schott können beliebig ausgedehnt werden und müßten sich nach den jeweiligen Interessen der Schüler richten. Hier können nur allgemeine Hinweise zur Abfolge der einzelnen Schritte eines Selbstmodifikationsprogramms gegeben werden.

Die folgende Darstellung schließt sich einer Zusammenstellung der einzelnen Schritte an, die der Anleitung studentischer Gruppen diente (Bartling/Fiegenbaum o.J.; vgl. Watson/Tharp 1975; Lorenz u.a. 1976; Thoresen/Mahoney 1974):

Schritt 1: Spezifizierung von störendem und erwünschtem Verhalten

Genaue Beschreibung des Problemverhaltens, Unterscheidung zwischen Verhaltensweisen, die nicht oder zu selten auftreten, und Verhaltensweisen, die zu häufig auftreten.

Schritt 2: Identifizierung der auslösenden Reize und nachfolgenden Konsequenzen, die das störende Verhalten aufrechterhalten

Unterscheidung zwischen kurz- und langfristigen Konsequenzen. Bei zu geringer Häufigkeit bestimmter Verhaltensweisen bzw. vollständigem Fehlen: Ermittlung der alternativ auftretenden Verhaltensweisen (Was tue ich statt dessen?).

Schritt 3: Durchführung der Verhaltensanalyse - Diskusssion des Zielverhaltens

Verhaltensanalyse im Anschluß an Schulte (^{2}1976). Wesentlich sind besonders folgende Fragen:

> "- Welche Normen bestimmen Ihren Veränderungswunsch?
> - Wer setzt diese Normen und Wertvorstellungen, Sie selber oder andere Bezugspersonen?
> - Inwieweit hängt Ihr Problemverhalten und Ihre Einstellungen dazu zusammen mit Ihrer persönlichen Lebensgeschichte, Ihrer jetzigen Lebens- und Arbeitssituation, generellen Lebensbedingungen in unserer Gesellschaft?" (S. 3)

Schritt 4: Erhebung der Grundrate

Schritt 5: Auswertung der Grundrate

Festlegung des Veränderungsziels und realistischer Zwischenziele.

Schritt 6: Interventionsplanung

Überprüfung der denkbaren Interventionsmöglichkeiten.

Schritt 7: Analyse von Verstärkern

Schritt 8: Ausführung der Modifikation mit ständiger Rückmeldung und evtl. Veränderung des Modifikationsplanes

Schritt 9: Bei Erreichen des Zielverhaltens: Verfahren zur Aufrechterhaltung des Verhaltens festlegen

Schritt 10: Nachkontrolle

Schritt 11: Evtl. Entpflichtung der Vertragspartner (bei Kontrakten)

Dieser formale Ablauf müßte nun je nach den spezifischen Problemen der Schüler mit konkreten Maßnahmen gefüllt werden.

Selbst wenn es sich herausstellen sollte, daß erfolgreiche Selbstmodifikationsprogramme im Unterricht mit einer ganzen Klasse kaum durchführbar sind (u.a. weil dem Lehrer eine hinreichende Ausbildung fehlt und deshalb ein präzises Vorgehen möglicherweise schwierig wird), darf man von einer Durchführung derartiger Programme wohl ähnliche Wirkungen erwarten, wie sie Wagner (1976c) von Kategorisierungsübungen berichtet. Zudem beinhalten die Schritte des Selbstmodifikationsprogramms eine Übung der Aktivitäten, die hier als Voraussetzung und Elemente der Selbstregulation besprochen wurden.

5.7. Zusammenfassung und abschließende Einschätzung

Ausgangspunkt der Skizze eines Konzepts Sozialen Lernens waren die Defizite bisher vorliegender Ansätze, diese bestehen vor allem in zwei Punkten: einmal verstehen sie abweichendes Verhalten (dessen Häufung an den Gesamtschulen ein wesentlicher Anstoß zur Entwicklung von Ansätzen zum Sozialen Lernen war) als qualitativ von 'normalen' Verhalten verschieden, was zur Ausklammerung des Beratungsbereichs führt. Zum anderen beschreiben die vorliegenden Ansätze nur einen Rahmen, in dem Soziales Lernen stattfinden soll, ohne aber konkrete Maßnahmen zur Förderung Sozialen Lernens zu nennen. Die Forderung, z.B. Gruppenarbeit einzuführen, wurde hier als unzureichend bezeichnet, solange nicht gesagt wird, wie die Schüler auf die Gruppenarbeit so vorbereitet werden können, daß es ihnen möglich wird, den Rahmen bisher vorhandener Verhaltensgewohnheiten zu durchbrechen.

Da nach dem sozialwissenschaftlichen Modell des 'Labeling-Approach' abweichendes Verhalten nicht qualitativ von nichtabweichendem Verhalten verschieden ist, diese Unterscheidung

vielmehr historisch-gesellschaftlichen Wertsetzungen folgt, die gesellschaftliche Gruppen auf Individuen und Gruppen anwenden, müssen sich Versuche zur Veränderung abweichenden Verhaltens nicht nur mit den konkreten Verhaltensmustern, sondern auch mit den jeweiligen Normen und den ihnen zugrunde liegenden Interessen befassen. Danach ist eine 'Heilung' abweichenden Verhaltens einmal durch Änderung der in Frage stehenden Verhaltensmuster möglich (was auch die Änderung der Lebens-/Lernbedingungen einschließt), zum anderen durch die Änderung der Normen. Schulische Beratung läßt sich dann nicht mehr als spezialisierte Instanz zur Behebung von Auffälligkeiten verstehen, sondern als integrierte Maßnahme der Systeminnovation und Systemkritik im Sinne der Handlungsforschung. Die Förderung Sozialen Lernens wird damit zur übergreifenden Aufgabe aller schulischen Lernbereiche, deren Trennung langfristig aufzuheben ist.

Die Förderung Sozialen Lernens innerhalb des Gesamtsystems Schule umfaßt organisatorische Veränderungen der Grobstruktur der Institution (Aufhebung der Fächertrennung, Realisierung projektorientierten Unterrichts), der Feinstruktur (Erweiterung der Gruppenarbeit) und der personalen Beziehungen der Interagierenden. Der letzte Aspekt ist in der vorliegenden Literatur nur unzureichend thematisiert worden und wurde deshalb ausführlich angesprochen.

Vorliegende Ansätze zum Sozialen Lernen lassen eine Klärung der impliziten persönlichkeitstheoretischen Voraussetzungen vermissen, die eine Explikation des zugrunde liegenden Gesellschaftsverständnisses ergänzen müßte. Im hier skizzierten Konzept Sozialen Lernens wurde die Persönlichkeit als Art und Weise verstanden, in der das Individuum in der Tätigkeit Einfluß auf seine Umwelt nimmt. Als Ziel Sozialen Lernens wurde die Ausbildung der Aktivitäten bestimmt, die dem Individuum entfaltetere Formen der Selbstregulation und Selbstkontrolle und des sozialen Handelns ermöglichen können.

Es wurden psychologische Ansätze aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie, Sozialpsychologie und klinischen Psychologie daraufhin untersucht, inwieweit sie einen Handlungsrahmen zur Förderung dieser Aktivitäten bezeichnen können. Als Handlungsrahmen wurde hier das Konzept der Verhaltensmodifikation ausgewählt, mit folgender Begründung: Wenn der Schüler in die Lage versetzt werden soll, sein eigenes (nicht nur) soziales Verhalten gegenüber vielfältigen verhaltensbestimmenden Einflüssen seiner sozialen und materiellen Umwelt selbst zu steuern, muß er mit den Techniken der Steuerung und Beeinflussung vertraut gemacht werden und sie auf sich und seine Umwelt anwenden können. Da es die Wahl zwischen Kontrolle und Nicht-Kontrolle nicht gibt, kann es nur darum gehen, wer wen wie mit welchen Zielen kontrolliert. Im Rahmen des Konzepts der Verhaltensmodifikation ist die Diskussion der Beeinflussungsziele und die genaue Angabe des erwünschten Verhaltens notwendige Voraussetzung effektiver Einflußnahme, während Art und Richtung der Kontrolle bei anderen Verfahren entweder nicht diskutiert oder verleugnet werden. Zudem bietet das Konzept der Verhaltensmodifikation die Möglichkeit einer wirkungsvollen Beeinflussung, die für andere Methoden zwar behauptet, aber nur unzureichend belegt ist. Die Anwendung des Konzepts der Verhaltensmodifikation auf schulische Lernprozesse mit dem Ziel einer Förderung der Selbstregulation und Selbstkontrolle der Schüler umfaßt zwei Maßnahmenkomplexe: 1. Aufhebung der aversiven Lernbedingungen 2. Vermittlung von Verfahren zur Selbstregulation und Selbstkontrolle.

Zur Reduktion bzw. Aufhebung der aversiven Lernbedingungen tragen drei Aspekte bei: 1. Veränderung des Sprachverhaltens des Lehrers in Richtung auf ein Sprachverhalten, wie es für die klienten-zentrierte Gesprächspsychotherapie charakteristisch ist. 2. Bekanntgabe der Kontingenzen, d.h. Klärung der Bedingungen, unter denen der Lehrer mit den Schülern arbeitet. 3. Motivierung, d.h. Abkehr von einer Motivierung, die erwünschtes Verhalten primär durch die Androhung oder Anwendung aversiver Konsequenzen hervorruft.

Abschließend wurden Möglichkeiten der Förderung selbstregulativer und selbstkontrollierter Aktivitäten und der Durchführung von Selbstkontrollprogrammen mit Schülern angedeutet.

Im Verlauf der Arbeit ist deutlich geworden, daß bedeutende Veränderungen der schulischen Lernorganisation notwendig wären, wenn Schule konsequent auf das Ziel ausgerichtet werden sollte, Soziales Lernen möglich zu machen. Diesen Veränderungen sind aus zwei Gründen enge Grenzen gesetzt: Einmal steht die Förderung intentionaler sozialer Lernprozesse im Gegensatz zu den Reproduktionsfunktionen, die die Schule für die Gesellschaft erfüllt. Eine Anpassung schulischer Lernbedingungen an die Erfordernisse einer Förderung Sozialen Lernens wird kurzfristig also vor allem in den Bereichen möglich sein, die einer Kontrolle durch die Gruppen, deren Interessen die Schule in der heutigen Form entspricht, nicht oder nur sehr bedingt zugänglich sind, während umfassende Veränderungen, die wesentliche Strukturmerkmale der Institution Schule in Frage stellen, mit erheblichen Widerständen rechnen müssen. Eine Begrenzung der möglichen Veränderungen ist zum anderen mit dem institutionellen Rahmen der Schule gegeben, der die Schüler von wesentlichen Erfahrungs- und Handlungsfeldern abschließt. Soziales Lernen, das nicht nur ein Lernen i n und a n der Interaktion, sondern auch ein Lernen f ü r die Interaktion meint (von Hentig 1973a, S. 69), also die Anwendung des Gelernten fordert, wird sich im Rahmen der Schule weitgehend darauf beschränken, die Voraussetzungen für späteres Handeln der Schüler in gesellschaftlichen Ernstsituationen zu schaffen. Außer einem Probehandeln z.B. in Rollenspielen, Planspielen und Projekten werden vor allem schulische Konflikte ein Anwendungs- und Bewährungsfeld veränderter sozialer Verhaltensstrategien sein.

Literaturverzeichnis

Das Literaturverzeichnis enthält über die im Text bezeichneten Arbeiten hinaus auch Arbeiten, die zwar berücksichtigt, aber nicht ausdrücklich genannt wurden.

Abels, Heinz: Sozialisation und Chancengleichheit - Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit, Düsseldorf 1972

Abt, Clark C.: Ernste Spiele, Köln 1971

Adamski, Karl-Heinz: Die Planung einer Gesamtschule - dargestellt am Beispiel der integrierten Gesamtschule Braunschweig-West, in: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), Schulversuche und Schulreform - Berichte, Analysen, Ergebnisse Heft 5, Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1974, S. 25-46

Aktionsausschuß Gruppendynamik: Gruppendynamik in die Lehrerbildung - Aufruf des Aktionsausschusses Gruppendynamik, in: Gruppendynamik 1/70, S. 92-95

Altvater, Elmar/Huisken, Freerk (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971

Ammer, Christiane/Buggle, Franz/Wetzel, Helmut/Wilhelm, Monica: Veränderung von Schülerverhalten - Eine Einführung in die Verhaltensanalyse und Verhaltensmodifikation, München/Berlin/Wien 1976

Antons, Klaus: Praxis der Gruppendynamik, Göttingen 1973

Arbeitsgemeinschaft "Referendariat" (Hrsg.): Das kleine graue Referendarbuch, Hamburg 1973

Arbeitsgruppe Referendare/Gerold Scholz: Der Referendar im Schnittpunkt widersprüchlicher Anforderungen, in: betrifft: erziehung 5/76, S. 39-41

Arbeitsgruppe "Sonderpädagogik": Arbeitspapier und AG-Bericht, in: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) (Hrsg.), Gesamtschule 75, Bundeskongreß Gesamtschule 8.-10. Mai 1975 in Wetzlar, Arbeitspapiere-Berichte-Materialien, Bochum (GGG) 1975, S. 194-236

Arbeitsgruppe "Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung": Vorauspapier der Arbeitsgruppe, in: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), Gesamtschule 74, Bundeskongreß Gesamtschule 23.-25. Mai 1974 in Kassel, Arbeitspapiere-Berichte-Materialien, Bochum (GGG) 1974, S. 29-77

Arbeitsgruppe "Soziale Organisation und Differenzierung": Arbeitspapier und Bericht der AG, in: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), Gesamtschule 75, Bundeskongreß Gesamtschule 8.-10. Mai 1975 in Wetzlar, Arbeitspapiere-Berichte-Materialien, Bochum (GGG) 1975, S. 131-179

Arnold, Alfred: Dialektik und Persönlichkeitstheorie - Zu Persönlichkeitsauffassungen in der Psychologie, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 8/74, S. 999-1012

Aurin, Kurt/Gaude, Peter/Zimmermann, Kurt (Hrsg.): Bildungsberatung, UNESCO-Institut für Pädagogik - Hamburg,Frankfurt a.M. 1973

Autorenkollektiv Wissenschaftspsychologie: Materialistische Wissenschaft und Psychologie - Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Grundlagen der materialistischen Psychologie, Köln 1975

Axline, Virginia M.: Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren, München/Basel 1972

Bachmann, Claus Henning (Hrsg.): Psychoanalyse und Verhaltenstherapie, Frankfurt a.M. 1972

Baer, Donald M./Wolf, Montrose M./Risley, Todd R.: Einige aktuelle Dimensionen der angewandten Verhaltensanalyse, in: Kost, Detlev H./Grunow, Peter/Oechsle, Doris (Hrsg.), Pädagogische Verhaltensmodifikation, Weinheim/Basel 1975, S. 67-78

Baer, Ulrich: Konflikttraining für Lehrer - Entscheidungsspiele als didaktisches Modell für eine emanzipatorische Strategie am Arbeitsplatz "Schule", in: Gesamtschule 4/74 (a), S. 16-18

Ders.: Zur Qualifikation von Lehrern für eine antikapitalistische Berufspraxis, in: Rolff, Hans-G. u.a., Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek bei Hamburg 1974 (b), S. 256-276

Baer, Ulrich/Tillmann, Klaus-Jürgen: Strategisches Lernen im schulischen Freizeitbereich, in: Rolff, Hans-G. u.a., Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek bei Hamburg 1974, S. 192-214

Baethge, Martin: Abschied von Reformillusionen - Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD, in: betrifft: erziehung 11/72, S. 19-28

Balon, Karl-Heinz: Das Planspiel und seine Möglichkeiten in der politischen Bildungsarbeit, in: Balon, Karl-Heinz/ Sokoll, Detlev, Planspiel - Soziales Lernen in simulierter Wirklichkeit, Starnberg 1974, S. 5-42

Bandura, Albert: Principles of Behavior Modification, New York 1969

Bartling, Gisela/Fiegenbaum, Wolfgang: Selbstmodifikationsprogramm - Hektographiertes Arbeitspapier zur Anleitung studentischer Selbstmodifikationsgruppen am psychologischen Institut der Universität Münster o.J.

Beck, Johannes: Lernen in der Klassenschule - Untersuchungen für die Praxis, Reinbek bei Hamburg 1974

Becker, Georg Eberhard: Optimierung schulischer Gruppenprozesse durch situatives Lehrertraining, Heidelberg 1973

Becker, Georg E./Bilek, Renate/Clemens-Lodde, Beate/Köhl, Karl: Unterrichtssituationen I, Gespräch und Diskussion, München/Berlin/Wien 1976 (a)

Becker, Georg E./Clemens-Lodde, Beate/Köhl, Karl: Unterrichtssituationen II, Motivieren und Präsentieren, München/ Berlin/Wien 1976 (b)

Dies.: Unterrichtssituationen III, Üben und Experimentieren, München/Berlin/Wien 1976 (c)

Becker, Gerold: Soziales Lernen als Problem der Schule, in: Schäfer, Walter/Edelstein, Wolfgang/Becker, Gerold, Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel - Das Beispiel Odenwaldschule, Frankfurt a.M. 1971, S. 95-148

Becker, Howard S.: Außenseiter - Zur Soziologie abweichenden Verhaltens, Frankfurt a.M. 1973

Belschner, Wilfried: Behandlungsmodelle, in: Belschner, Wilfried/Hoffmann, Monika/Schott, Franz/Schulze, Christa, Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1973, S. 36-59

Belschner, Wilfried/Hoffmann, Monika/Schott, Franz/Schulze, Christa: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1973

Bennis, Warren G./Benne, Kenneth D./Chin, Robert (Hrsg.): Änderung des Sozialverhaltens, Stuttgart 1975

Berndt, Elin-Birgit u.a.: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell, Reinbek bei Hamburg 1972

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt a.M. 1973

Bernhardt, Margarete: Soziales Lernen in der integrierten Gesamtschule, in: Gesamtschul-Informationen 4/73, S. 87-98

Bernhardt, Margarete/Böttiger, Monika/Holst, H. Dieter van/Raczenski, Gabriele/Weigelt, Klaus-Günther: Soziales Lernen in der Gesamtschule - Eine empirische Studie, München 1974

Bernhardt, Margarete/Holst, H. Dieter van/Kempf-Böttiger, Monika/Legler, Uta/Weigelt, Klaus G.: Tendenz positiv - Kurzbericht über Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitung von Gesamtschulversuchen, Frankfurt a.M. 1975

Bernstein, Douglas A./Borkovec, Thomas D.: Entspannungstraining, München 1975

betrifft:erziehung : "Die Freiheit, die uns versprochen worden ist, wird uns hier weggenommen" 3/73, S. 24-26

betrifft:erziehung : Thema: Zweite Phase Lehrerausbildung - Praxisschock 5/75 (a), S. 32-50

betrifft:erziehung : Thema 6/76 (b), Reformschule von innen, S. 31-50

Betzen, Klaus/Klipkow, Karl Ernst: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München 1971

Binsteiner, Günther/Hoyer, Klaus: Freizeit in der Schule - Praxis an den Gesamtschulen Garbsen und Hildesheim, in: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.), Sozialpädagogik in der Schule - Neue Ansätze und Modelle, München 1976, S. 192-212

Bittner, Günther: Psychoanalyse und soziale Erziehung, München ^{3}1972

Bittner, G./Ertle, C./Schmid, V.: Verhaltensgestörte Kinder - Kritik der Sonderschule und Sonderpädagogik, The Hague 1971 (Raubdruck)

Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969

Bleidick, Ulrich: Lernschwierigkeiten und ihre Behebung, in: Stadt Bochum (Hrsg.), Arbeitskreis Gesamtschule, Landeskongreß Gesamtschule 1971, Bochum 1971, S. 59-68

Blöschl, Lilian: Grundlagen und Methoden der Verhaltenstherapie, 3. bearb. u. erw. Aufl., Bern 1972

Bönsch, Manfred: Soziales Lernen in der Gesamtschule, in: Neue Deutsche Schule 17/72, S. 362-366

Bönsch, Manfred/Silkenbeumer, Rainer: Soziales Lernen und Vorurteile - Die Vorurteilsproblematik in der Schule, Hannover 1972

Born, M. u.a.: Beobachtungen zum Schülerverhalten an integrierten Gesamtschulen, in: Diskussion Deutsch, Jg. 2, 1972, S. 131-146

Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967

Brusten, Manfred/Hurrelmann, Klaus: Abweichendes Verhalten in der Schule - Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung, München 1973

Bubolz, Michael: Soziales Lernen im gruppendynamischen Training, Teil I. Ziele und Methoden, in: Deutsche Jugend 6/74, S. 266-274; Teil II. Beispiel eines Kurses, in: Deutsche Jugend 7/74, S. 318-326

Büchner, Peter: Schulreform durch Bürgerinitiative - Möglichkeiten und Grenzen von Gesamtschulversuchen, München 1972

Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk (Hrsg.): Schulsozialarbeit, Ein Leitfaden zur Einrichtung und Durchführung von Modellversuchen sozialpädagogischer Jugendarbeit an Schulen, Schriften zur Schulsozialarbeit Bd. 1, Bonn 1973

Dies. (Hrsg.): Schulsozialarbeit - Vorstudien zur wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen sozialpädagogischer Jugendarbeit an Schulen, Schriften zur Schulsozialarbeit Bd. 2, Bonn 1975 (a)

Dies. (Hrsg.): Schulsozialarbeit - Berichte aus der Praxis, Schriften zur Schulsozialarbeit Bd. 3, Bonn 1975 (b)

Burak, Günter: Methodik des Rollenspiels im Politikunterricht, in: Bechert, Günter (Hrsg.), Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 105-112

Burchhardt, Hellmuth: Schülerberatung-Schülerbehandlung-Schüleraktivierung, in: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 1/72, S. 19-27

Butschkau, Udo/Tillmann, Klaus-Jürgen: Politische Sozialisation in der Gesamtschule - Ziele, Fakten, Strategien, München 1972

Claussen, Bernhard: Soziales Lernen ohne politische Kompetenz?, in: Die Deutsche Schule 10/74, S. 682-689

Cohen, Albert K.: Abweichung und Kontrolle, München ^{3}1972

Cohn, Ruth C.: Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik - Ergebnisse und Berichte 3/70, S. 251-259

Dies.: Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems - Axiome, Postulate, Hilfsregeln, in: Gruppendynamik 3/74, S. 150-159

Combe, Arno: Kritik der Lehrerrolle, München 1971

Ders.: Wohin treibt die Bildungspolitik? - Ein Versuch zur Einschätzung - Was man an der Vermittlung von Politischer Ökonomie und Pädagogik bemängeln kann., in: betrifft: erziehung 3/75, S. 32-39

Daley, Marvin F.: The "Reinforcement Menu": Finding Effective Reinforcers, in: Krumboltz, John D./Thoresen, Carl E. (Hrsg.), Behavioral Counseling, New York 1969, S. 42-45

Deutscher Bildungsrat (Empfehlungen der Bildungskommission): Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Bonn 1969

Deutscher Bildungsrat (Empfehlungen der Bildungskommission): Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970

Deutscher Bildungsrat (Die Bildungskommission): Bericht '75 - Entwicklungen im Bildungswesen, Stuttgart 1975

Dommermuth, Gerold: Eltern und Schüler in der Gesamtschule - Bericht aus der Praxis, Frankfurt a.M. 1974

Donahue, Thomas/Füner, Eugen: Als Schülerberater an der Gesamtschule, in: Neue Sammlung 5/70, S. 517-525

Döring, Klaus W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf - Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens, Weinheim/Basel 5. erw. Aufl. 1973

Dreitzel, Hans Peter: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft, Stuttgart 1972

Ders.: Soziologische Reflexionen über das Elend des Leistungsprinzips, in: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips - Ein Symposion, München 1974, S. 31-53

Drews, Sibylle: Therapieren ohne zu denken?, in: betrifft: erziehung 1/74, S. 22-23

Edelstein, Wolfgang: Gesellschaftliche Motive der Schulreform, in: Rang, Adalbert/Schulz, Wolfgang (Hrsg.), Die differenzierte Gesamtschule, München 1969, S. 23-36

Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a.M. 1971

Evers, Carl-Heinz: Praxisprobleme der Gesamtschule im Zusammenhang mit ihren theoretischen Intentionen, in: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), Gesamtschule 1973, Bundeskongreß Gesamtschule 31.5.-2.6.1973 in Leverkusen - Arbeitspapiere, Materialien, Resolutionen, Bochum 1973, S. 9-12

Eysenck, H.-J./Rachman, S.: Neurosen - Ursachen und Heilmethoden, Berlin (Ost) 1972

Faecke, Rudolf/Ullrich, Elmar: Tutor statt Klassenlehrer, in: Gesamtschule 3/73, S. 10-15

Fatke, Reinhard: Placebo mit Nebenwirkungen, in: betrifft: erziehung 2/76, S. 28-32

Faulstich-Wieland, Hannelore: Zur 2. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung, in: Berliner Lehrerzeitung 11/75, S. 14-16

Faulstich-Wieland, Hannelore/Grauer, Gustaf/Rott, Gerhart: Innovation im Beratungswesen?, in: betrifft: erziehung 2/76, S. 42-49

Feldmann, Klaus: Innovation im Klassenzimmer - ermöglicht durch veränderte Interaktionsformen, in:Westermanns pädagogische Beiträge 3/75, S. 128-134

Feldmann, Klaus/Achinger, Gertrud: Einstellungen von Eltern zur Gesamtschule - Bericht über eine Befragung an der Integrierten Gesamtschule Garbsen, Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), Schulversuche und Schulreform - Berichte, Analysen, Ergebnisse, Heft 4, Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1974

Feldmann-Duda, Sibylle/Feldmann, Klaus: Emotionale Erziehung in der Schule, in: Westermanns pädagogische Beiträge 1/72, S. 19-27

Fend, Helmut: Konformität und Selbstbestimmung, Weinheim/Berlin/Basel 1971

Ders.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim/Basel 1974

Fend, Helmut/Knörzer, Wolfgang/Nagl, Willibald/Specht, Werner/Väth-Szusdziara, Roswith: Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen, in: Zeitschrift für Pädagogik 6/73, S. 887-903

Dies.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem - eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit, Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 55, Stuttgart 1976 (a)

Dies.: Sozialisationseffekte der Schule - Soziologie der Schule II, Weinheim/Basel 1976 (b)

Fengler, Jörg: Verhaltensänderung in Gruppenprozessen, Heidelberg 1975

Fittkau, Bernd: Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erzieher, in: Gruppendynamik 3/72, S. 252-274

Fittkau, Bernd/Schulz von Thun, Friedemann: Über Alternativen zum autoritären Unterricht, in: Westermanns pädagogische Beiträge 8/73, S. 422-430

Fittkau, Bernd/Müller-Wolf, Hans-Martin/Schulz von Thun, Friedemann (Hrsg.): Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erziehung, Unterricht und Ausbildung, Pullach bei München 1974

Flößner, Wolfram: Lehrerausbildung an der Gesamtschule - Erfahrungen und Perspektiven, in: Keim, Wolfgang (Hrsg.), Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1973, S. 502-515

Florin, Irmela/Tunner, Wolfgang: Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen, München ^{3}1972

Foppa, Klaus: Lernen, Gedächtnis, Verhalten, Köln ^{8}1972

Forschungsgruppe Schulische Sozialisation (Konstanz): "... was wir in unserer Untersuchung mit dem etwas komplizierten Titel 'Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen' herausgefunden haben" - Ein Bericht für Schüler, in: betrifft: erziehung 8/75, S. 43-50

Freimuth, Ingrid: Bericht aus einem Seminar, in: betrifft: erziehung 5/76, S. 47-48

Freud, Anna: Einführung in die Technik der Kinderanalyse, München/Basel 4. durchges. Aufl. 1966

Dies.: Psychoanalyse für Pädagogen, Bern/Stuttgart/Wien ^{5}1971

Friedensschule - Programm einer Gesamtschule (hrsg. v. Aloysius Regenbrecht und Joachim Dikow), München 1970

Fritz, Jürgen: Emanzipatorische Gruppendynamik - Erkenntnistheoretische und methodologische Überlegungen, München 1974

Ders.: Gruppendynamisches Training in der Schule, Heidelberg 1975

Ders.: Soziales Lernen - Interaktionspädagogik (1), in: Gesamtschule 4/76, S. 27-32

Fritz, Jürgen u.a.: Interaktionspädagogik, München 1975

Frohn, Helmut: Kooperation mit den Eltern - Chance für einen demokratischen Unterricht, in: betrifft:erziehung 1/72, S. 36-39

Ders.: Anspruch und Wirklichkeit - Handlungsperspektiven für Lehrer, in: Preuss-Lausitz, Ulf/Schaeffer, Barbara/Quitzow, Wilhelm (Hrsg.), Fachunterricht und politisches Lernen, Weinheim/Basel 1976, S. 211-231

Frommelt, Bernd: "Soziale Integration" - Anmerkungen zu einem Schlagwort, in: Frommelt, Bernd/Rutz, Georg: Gesamtschulen in Hessen, Information und Dokumentation, Gesammelte Arbeitspapiere von 1968-1972, Hannover 1972, S. 27-32

Ders.: Der Instanzenweg, in: betrifft:erziehung 1/75, S. 40-41

Fürntratt, Ernst: Motivation schulischen Lernens, Weinheim/Basel 1976

Fürstenau, Peter: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Zur Theorie der Schule, Weinheim/Berlin/Basel 1969 (a), S. 9-25

Ders.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen, in: Zur Theorie der Schule, Weinheim/Berlin/Basel 1969 (b), S. 47-66

Ders.: Probleme der vergleichenden Psychotherapieforschung, in: Bachmann, Claus Henning (Hrsg.), Psychoanalyse und Verhaltenstherapie, Frankfurt a.M. 1972, S. 18-57

Gamm, Hans-Jochen: Kritische Schule - Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970

Gaude, Peter: Schullaufbahnberatung: Aufgaben, Probleme, Erfahrungen, in: Dohnanyi, Klaus von (Hrsg.), Die Schulen der Nation, Düsseldorf/Wien 1971 (a), S. 346-355

Ders.: Psychologischer Beratungsdienst in der integrierten Gesamtschule, in: Gesamtschul-Informationen 3/71 (b), S. 8-17

Geiersbach, Friedrich-Wilhelm/Nyssen, Elke: Die Gesamtschule: Sozialer und leistungsfähiger - Ein statistischer Vergleich zwischen dreigliedrigem Schulsystem und Gesamtschule, Bochum (GGG) 1975

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.): Gesamtschule 74, Bundeskongreß Gesamtschule 23.-25. Mai 1974 in Kassel, Arbeitspapiere - Berichte - Materialien, Bochum (GGG) 1974

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.): Gesamtschule 75, Bundeskongreß Gesamtschule 8.-10. Mai 1975 in Wetzlar, Arbeitspapiere - Berichte - Materialien, Bochum (GGG) 1975

Gerner, Berthold (Hrsg.): Der Lehrer und Erzieher, Bad Heilbrunn/Obb. 2. völl.veränd. Aufl. 1973

Gerstenmaier, Jochen: Urteile von Schülern über Lehrer, Weinheim/Basel 1975

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Gesamtverband der Lehrer und Erzieher in Hessen (Hrsg.): Die Gesamtschule, Frankfurt a.M. 1971

Giere, Walter: Gruppendynamik und bürgerliches Individuum - Zur Problematik des politischen Lernens in gruppendynamischen Seminaren für Lehrer, in: Westermanns pädagogische Beiträge 8/73, S. 441-451

Ders.: Gruppenpädagogik - Gruppendynamik, in: päd. extra (Hrsg.), Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Reinbek bei Hamburg 1975, S. 157-163

Goffman, Erving: Stigma - Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt a.M. 1972

Ders.: Interaktionsrituale - Über Verhalten in direkter Kommunikation, Frankfurt a.M. 1973

Goldfried, Marvin R./Merbaum, Michael (Hrsg.): Behavior Change through Self-Control, New York 1973

Graumann, Carl-Friedrich: Eigenschaften als Problem der Persönlichkeits-Forschung, in: Lersch, Ph./Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie Bd. IV: Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie, Göttingen 1960, S. 87-154

Grell, Jochen: Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim/Basel 1974

Groddeck, Norbert: Soziales Lernen, Schulorganisation und Ich-Identität, in: Die Grundschule 2/76, S. 77-82

Grossmann-Aden, Wilma (unter Mitarbeit von Barbara Boos und Gisela Rothe): Vorstudie zur Bestimmung sozialpädagogischer und psychohygienischer Probleme der Schule, in: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk (Hrsg.), Schulsozialarbeit, Vorstudien zur wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen sozialpädagogischer Jugendarbeit an Schulen, Schriften zur Schulsozialarbeit Bd. 2, Bonn 1975, S. 15-64

Grundke, Peter: Interaktionserziehung in der Schule - Modell eines therapeutischen Unterrrichts, München 1975

Günther, Manfred: Leserbrief, in: betrifft:erziehung 4/74, S. 14

Habermas, Jürgen: Thesen zur Theorie der Sozialisation - Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommer-Semester 1968 (Raubdruck)

Ders.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt a.M. 1973

Hahn, Erich: Historischer Materialismus und marxistische Soziologie, Berlin (Ost) 1968

Hamburger Lehrerkollektiv: Jahrbuch für Junglehrer 1975, Reinbek bei Hamburg 1974

Händle, Christa: Erkundungen zum Unterricht - Bericht aus einem Handlungsforschungsprojekt, in: betrifft:erziehung 9/74, S. 51-56

Hanf, G. u.a.: Die differenzierte Gesamtschule - Darstellung und Kritik, in: Altvater, Elmar/Huisken, Freerk (Hrsg.), Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971, S. 370-404

Hänsel, Dagmar: Die Anpassung des Lehrers, Weinheim/Basel 1975

Hartig, Monika (Hrsg.): Selbstkontrolle - Lerntheoretische und verhaltenstherapeutische Ansätze, München/Berlin/Wien 1973 (a)

Dies.: Einführung in den Problemkreis, in: Dies. (Hrsg.), Selbstkontrolle - Lerntheoretische und verhaltenstherapeutische Ansätze, München/Berlin/Wien 1973 (b), S. 3-75

Dies.: Die Anwendung von Techniken der Selbstkontrolle in der Verhaltenstherapie, in: Kraiker, Christoph (Hrsg.), Handbuch der Verhaltenstherapie, München 1974, S. 325-350

Heckhausen, Heinz: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese, in:Herrmann, Theo (Hrsg.), Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen ^{3}1972, S. 131-169

Ders.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4, Begabung und Lernen, Stuttgart ^{4}1969, S. 193-228

Heigl-Evers, Annelise/Heigl, Franz: Die themenzentrierte interaktionelle Gruppenmethode (Ruth C. Cohn): Erfahrungen, Überlegungen, Modifikationen, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 3/73, S. 237-255

Heinze, Thomas: Unterricht als soziale Situation - Zur Interaktion von Schülern und Lehrern, München 1976

Heinze, Thomas/Müller, Ernst/Stickelmann, Bernd/Zinnecker, Jürgen: Handlungsforschung im pädagogischen Feld, München 1975

Heinze-Prause, Roswitha/Heinze, Thomas: Unterrichtsforschung als Unterricht, Hauptschulprojekt: Schülertaktiken im Unterricht, in: betrifft:erziehung 10/74 (a), S. 48-53

Dies.: Soziale Interaktion in der Schulklasse, in: Westermanns pädagogische Beiträge 5/74 (b), S. 265-274

Henningsen, Jürgen: Atome, Algen, Automaten - Futurologie in der Schule, Braunschweig 1968

Ders.: Kommunikation zwischen Fußnote und Feuilleton, Weinheim 1972

Ders.: Zur Kritik der "Gruppenpädagogik", in: Müller, C. Wolfgang (Hrsg.), Gruppenpädagogik - Auswahl aus Schriften und Dokumenten, Weinheim/Basel ^{3}1973, S. 141-152

Ders.: Erfolgreich manipulieren - Methoden des Beybringens, Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1974

Ders.: Über das ideale Schulbuch (aber wenig über Schulbücher), in: Westermanns pädagogische Beiträge 11/75, S. 626-631

Henry, Jules: Der erlebte Alptraum, in: betrifft:erziehung 5/73, S. 23-26

Hentig, Hartmut von: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 12, Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart ^{3}1971, S. 13-43

Ders.: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?, Stuttgart/München 1971

Ders.: Schule als Erfahrungsraum?, Stuttgart 1973 (a)

Ders.: Unlust an der Schule, in: Gesamtschule 4/73 (b), S. 10-13

Ders.: Die Wiederherstellung der Politik - Cuernavaca revisited, Stuttgart/München 1973 (c)

Ders.: Systemzwang und Selbstbestimmung - Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart ^{4}1974

Ders.: Was ist eine humane Schule?, München 1976 (a)

Ders.: Eine Schule für heutige Menschenkinder, in: betrifft: erziehung 8/76 (b), S. 32-40

Herbert, Emily W./Baer, Donald M.: Training von Eltern in Verhaltensmodifikation: Selbstaufzeichnung der verstärkenden Zuwendung, in: Rost, Detlev H./Grunow, Peter/Oechsle, Doris (Hrsg.), Pädagogische Verhaltensmodifikation, Weinheim/Basel 1975, S. 323-339

Herrmann, Theo: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen ^{2}1972

Hiebsch, Hans: Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung, Berlin (Ost) 1966

Hiebsch, Hans/Vorwerg, Manfred: Einführung in die marxistische Sozialpsychologie, Berlin (Ost) 6. veränd. Aufl. 1972

Hielscher, Hans: Zum Begriff des 'sozialen Lernens', in: Westermanns pädagogische Beiträge 5/75, S. 239-243

Hilgard, Ernest R./Bower, Gordon H.: Theorien des Lernens 2 Bde., Stuttgart 1. Bd. ^{2}1971, 2. Bd. 1971

Hoffmann, Michael: Monotonie, Lernverdrossenheit und Routine als Folge der Verbürokratisierung der Gesamtschularbeit, in: Preuss-Lausitz, Ulf/Schaeffer, Barbara/Quitzow, Wilhelm (Hrsg.), Fachunterricht und politisches Lernen, Weinheim/Basel 1976, S. 36-50

Hoffmann, Volker: Der Klassencharakter der Gesamtschule, Berlin-Britz 1972

Hofstätter, Peter R.: Gruppendynamik, durchges. u. erw. Neuaufl., Hamburg 1971

Holin, Eberhard: Sonderschullehrer an Gesamtschulen, in: Neue Deutsche Schule 22/72, S. 513-514

Holland, James G./Skinner, B.F.: Analyse des Verhaltens, München/Berlin/Wien 2. überarb. Aufl. 1974

Holst, Hans Dieter van: Gesamtschule - Trainingslager für die Leistungsgesellschaft?, in: Gesamtschule 1/74, S. 10-13

Holtkamp, Uwe: Soziales Lernen an der Gesamtschule Kamen, in: Bechert, Günter (Hrsg.), Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 71-85

Holtmann, Antonius: Social Studies und politischer Unterricht - Zu den Chancen eines Mißverhältnisses, in: Holtmann, Antonius (Hrsg.), Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen 1972, S. 9-72

Holzkamp, Klaus: Kritische Psychologie - Vorbereitende Arbeiten, Frankfurt a.M. 1972

Homme, Lloyd u.a.: Verhaltensmodifikation in der Schulklasse, Weinheim/Basel 1974

Hopf, Arnulf: Lehrerbewußtsein im Wandel, Düsseldorf 1974

Hosford, Ray E.: Overcoming Fear of Speaking in a Group, in: Krumboltz, John D./Thoresen, Carl E. (Hrsg.), Behavioral Counseling, New York 1969, S. 80-83

Hosford, Ray E./Sorenson, Don L.: Participating in Classroom Discussions, in: Krumboltz, John D./Thoresen, Carl E. (Hrsg.), Behavioral Counseling, New York 1969, S. 202-207

Huisken, Freerk: Die Produktion des Arbeitsvermögens und die Arbeit des Lehrers, in: Altvater, Elmar/Huisken, Freerk (Hrsg.), Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971, S. 220-227

Hurrelmann, Klaus: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation, Weinheim/Basel ^{2}1973

Hüske, Horst: Erfahrungen als Tutor in einer 8. Jahrgangsstufe, in: Keim, Wolfgang (Hrsg.), Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1973 (a), S. 360-369

Ders.: Soziales Lernen als Psychohygiene, in: Keim, Wolfgang (Hrsg.), Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1973 (b), S. 345-359

Huxley, Aldous: Schöne neue Welt, Frankfurt a.M. 1953

Iben, Gerd: Das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik - Eine historische Betrachtung, in: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.), Sozialpädagogik in der Schule - Neue Ansätze und Modelle, München 1976, S. 16-26

Iber, Hanns Peter: Leserbrief, in: betrifft:erziehung 4/74, S. 14-15

INFO: Leistungsbewertung und Abschlusszeugnisse an den Gesamtschulen, Dortmund 1.6.1973

Irle, Martin: Lehrbuch der Sozialpsychologie, Göttingen 1975

Jabs, H.: Leserbrief, in: betrifft:erziehung 4/74, S. 15-16

Jackson, Philip W.: "Was macht die Schule?" - Die Lebenswelt des Schülers, in: betrifft:erziehung 5/73, S. 18-22

Jahrow, Wolfgang: Sozialisationstheoretische und gruppendynamische Aspekte sozialer Lernprozesse im Kontext der Schule, Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk (Hrsg.), Schulsozialarbeit, Schriften zur Schulsozialarbeit Bd. 4, Bonn o.J.

Johannsmann, Horst/Knepper, Herbert: Plädoyer für eine den affektiven Bereich erfassende politische Bildung, in: Bechert, Günter (Hrsg.), Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 96-104

Jones, Edward E./Gerard, Harold B.: Foundations of Social Psychology, New York/London/Sydney 1967

Jouhy, Ernest: Die antagonistische Rolle des Lehrers im Prozeß der Reform, in: Beck, Johannes u.a., Erziehung in der Klassengesellschaft, München ^{4}1972, S. 224-244

Juncker, Helmut: Konfliktberatung in der Schule, Kommunikationsprobleme - Ursachen - Hilfen durch den Lehrer, München 1976

Kalinka, Dieter: Lehrerausbildung und Gesellschaftskunde an Gesamtschulen, in: Keim, Wolfgang (Hrsg.), Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1973, S. 516-535

Kanfer, Frederick H.: Die Aufrechterhaltung des Verhaltens durch selbsterzeugte Stimuli und Verstärkung, in: Hartig, Monika (Hrsg.), Selbstkontrolle - Lerntheoretische und verhaltenstherapeutische Ansätze, München/Berlin/Wien 1973, S. 77-98

Kanfer, Frederick H./Phillips, Jeanne S.: Learning Foundations of Behavior Therapy, New York 1970

Kassner, Peter: Die Gesamtschule - ein Ort sozialen Lernens?, in: Die Deutsche Schule 6/74, S. 401-413

Kassner, Peter/Gralki, Heinz-Otto: Voraussetzungen für die Einrichtung sozialer Lernprozesse, in: Diskussion Deutsch 22/75, S. 141-148

Kath, Brigitte: Funktion von Sozialpädagogik, in: Gesamtschule 3/72, S. 22-24

Dies.: Schulpsychologe, Pädagogische Mitarbeiter und Didaktischer Leiter als Initiatoren Sozialen Lernens in der Gesamtschule - Erfahrungen an der Walter-Gropius-Schule Berlin, in: Keim, Wolfgang (Hrsg.), Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1973 (a), S. 326-344

Dies.: Beispiele sozialen Lernens an der Walter-Gropius-Schule Berlin, in: Gesamtschul-Informationen 4/73 (b), S. 123-129

Dies.: Vermittlung politischer Aspekte im Fach Arbeitslehre, in: Keim, Wolfgang (Hrsg.), Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1973 (c), S. 422-441

Dies.: Wie und was man in der Schule auch lernen könnte ... - Das Sommerkursprogramm der Walter-Gropius-Schule in Berlin, in: Gesamtschule 1/74, S. 32-34

Keckeisen, Wolfgang: Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens - Perspektiven und Grenzen des labeling approach, München 1974

Keim, Wolfgang: Einleitung, in: Keim, Wolfgang (Hrsg.), Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1973 (a), S. 7-14

Ders.: Soziales Lernen zwischen 'angstfreier Erziehung' und 'politischer Sozialisation' - Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Sozialen Lernens in der Gesamtschule, in: Keim, Wolfgang (Hrsg.), Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1973 (b), S. 297-325

Ders.: Soziales Lernen in der Gesamtschule, in: Neue Unterrichtspraxis 3/73 (c), S. 176-180

Kelber, Magda: Was verstehen wir unter Gruppenpädagogik?, in: Müller, C. Wolfgang (Hrsg.), Gruppenpädagogik - Auswahl aus Schriften und Dokumenten, Weinheim/Basel ^{3}1973, S. 127-140

Kentler, Helmut: Verschulung der Sozialpädagogik?, in: Gesamtschul-Informationen 4/71, S. 46-51

Ders.: Verschlingt die Schulreform die Sozialpädagogik?, in: betrifft:erziehung 10/72, S. 10-11

Kern, Horst J.: Verhaltensmodifikation in der Schule, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1974

Keupp, Heinrich: Psychische Störungen als abweichendes Verhalten - Zur Soziogenese psychischer Störungen, München/Berlin/Wien 1972 (a)

Ders. (Hrsg.): Der Krankheitsmythos in der Psychopathologie - Darstellung einer Kontroverse, München/Berlin/Wien 1972 (b)

Ders.: Modellvorstellungen von Verhaltensstörungen: "Medizinisches Modell" und mögliche Alternativen, in: Kraiker, Christoph (Hrsg.), Handbuch der Verhaltenstherapie, München 1974, S. 117-148

Keupp, Heinrich/Bergold, Jarg B.: Probleme der Macht in der Psychotherapie unter spezieller Berücksichtigung der Verhaltenstherapie, in: Bachmann, Claus Henning (Hrsg.), Psychoanalyse und Verhaltenstherapie, Frankfurt a.M. 1972, S. 105-140

Kirsten, Rainer E.: Lehrerverhalten, Stuttgart 1973

Klafki, Wolfgang: Der konsequenteste Schulversuch in der Bundesrepublik: Die integrierte Gesamtschule, in: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 1, Frankfurt a.M. 1970, S. 194-210

Ders.: Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch, in: Klafki, W./Rang, A./Röhrs, H.: Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School, 2. verb. u. erw. Aufl., Braunschweig 1972, S. 101-204 (Anmerkungen S. 210-240)

Klink , Job-Günter: Klasse H7e, Bad Heilbrunn/Obb. 1974

Klose, Peter: Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3/71, S. 78-97

Kob, Janpeter: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs, in: Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1959, S. 91-107

Koch, Jens-Jörg: Lehrer- Studium und Beruf, Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung, Ulm 1972

Kongreßbericht der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule, Landesverband Schleswig-Holstein, 2. Norddeutscher Gesamtschulkongreß, Neumünster 1974 (20.-22. November)

Kösel, Edmund: Sozialformen des Unterrichts, Ravensburg 4. überarb. Aufl. 1974

Kraiker, Christoph: Vorwort, in: Kraiker, Christoph (Hrsg.), Handbuch der Verhaltenstherapie, München 1974 (a)

Ders.(Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie, München 1974 (b)

Krappmann, Lothar: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: betrifft:erziehung 3/71, S. 27-34

Ders.: Soziologische Dimensionen der Identität - Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart ^{3}1973

Krüger, Rudolf: Projekt Lernen durch Lehren - Schüler als Tutoren von Mitschülern, Bad Heilbrunn/Obb. 1975

Krumboltz, John D./Thoresen, Carl E. (Hrsg.): Behavioral Counseling - Cases and Techniques, New York 1969

Kuhlen, Vera: Verhaltenstherapie im Kindesalter, München ^{2}1973

Kuhlmann, Christiane/Zisowsky, Gudrun: Zur sozialpädagogischen Arbeit an der Gesamtschule, Gesamtschul-Informationen 4/71, S. 52-64

Kuhnen, Jakob: Sozialarbeit in der Gesamtschule - Sozialisation zwischen Emanzipation und Anpassung, Essen 1972

Kupffer, Heinrich: Konkrete Unterrichtshilfe durch Abstraktion von der pädagogischen Wirklichkeit?, in: Bildung und Erziehung 3/74, S. 224-237

Lange, Walter H./Schwäbisch, Lutz/Siems, Martin: Tutorentraining, in: Fittkau, Bernd/Müller-Wolf, Hans-Martin/Schulz von Thun, Friedemann (Hrsg.), Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erziehung, Unterricht und Ausbildung, Pullach bei München 1974, S. 130-153

Lehmenkühler, Angelica/Roscher, Heide/Theis, Werner: Feedback: Anmerkungen zu Funktion und Form..., in: Sader, Manfred/Schäuble, Waltraud/Theis, Werner (Hrsg.), Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik, Münster (Westf.) 1976, S. 85-128

Lehrer-Forum: Mißverständnisse über Schule - Berliner Lehrer diskutieren Verhaltensänderung, in: betrifft:erziehung 1/74, S. 26-30

Lehrplan LGr 69 der schwedischen neunjährigen Grundschule (Gesamtschule) für den "Spezialunterricht" (Schulkliniken u.a.): Schwedische Generaldirektion für Schulwesen, S- 104 22 hektographiert

Leinwand, Gerald: Kritische Überlegungen zum entdeckenden Lernen in den Social Studies, in: Holtmann, Antonius (Hrsg.), Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen 1972, S. 102-108

Lennertz, Erich: Verhaltenstherapie in der Schule?, in: betrifft:erziehung 1/74, S. 30-33

Leontjew, Alexejew Nikolajew: Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt a.M. 1973

Levita, David J. de: Der Begriff der Identität, Frankfurt a.M. 1971

Liede, Margret: Beratungsnotstand an den Schulen, in: Analysen 1/74, S. 24-26

Lindgren, Henry Clay: Einführung in die Sozialpsychologie, Weinheim/Basel 1973

Lippitt, Ronald/Gold, Martin: Die soziale Struktur der Klasse als psychohygienisches Problem, in: Weinert, Franz (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Köln/Berlin 1968, S. 295-305

Lischke, Gottfried: Aggression und Aggressionsbewältigung, Freiburg/München 1972

Ders.: Verhaltensänderung - Ansatz und Spielarten, in: betrifft:erziehung 1/74, S. 33-36

Lobrot, Michel: Die Selbstbestimmung schulischer Gruppen, in: Gruppendynamik 2/71, S. 166-183

Lohmann, Christa/Prose, Friedemann: Organisation und Interaktion in der Schule - Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses, Köln 1975

Longo, Nicholas: Niedere Tiere lernen anders, in: betrifft: erziehung 6/69, S. 11-14

Lorentz, Frank-Michael/Metzler, Heidrun: Praxis und Probleme flexibler Differenzierung im Großraumunterricht - Erfahrungen an der Gesamtschule Fröndenberg, in: Keim, Wolfang (Hrsg.), Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1973, S. 237-257

Lorenz, Gerd-Ekkehard: Soziales Lernen in d e r Schule?, in: Pädagogische Rundschau 11/74, S. 888-904

Lorenz, Regine/Molzahn, Rainer/Teegen, Frauke: Verhaltensänderung in der Schule: Systematisches Anleitungsprogramm

für Lehrer, Reinbek bei Hamburg 1976

Lotz, Heidrun: 'Disziplinschwierigkeiten' und schulische Verhaltensauffälligkeiten, in: Rolff, Hans-G. u.a., Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek bei Hamburg 1974, S. 111-133

Lovaas, O. Ivar/Koegel, Robert L.: Behavior Therapy with Autistic Children, in: Thoresen, Carl E. (Hrsg.), Behavior Modification in Education, Chicago Ill., University of Chicago Press 1973, S. 230-258

Lutz, Margarete/Ronellenfitsch, Wolfgang: Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung, Ulm ^{2}1973

MacMillan, Donald L.: Verhaltensmodifikation - Eine Einführung für Lehrer und Erzieher, München 1975

Mandel, Anita/Mandel, Karl Herbert: Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie, in: Mandel, Anita/Mandel, Karl Herbert/Stadter, Ernst/Zimmer, Dirk, Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie, München 1971, S. 11-324

Mandel, Anita/Mandel, Karl Herbert/Stadter, Ernst/Zimmer, Dirk: Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie, München 1971

Mandel, Karl Herbert/Mandel, Anita/Rosenthal, Hans: Einübung der Liebesfähigkeit - Praxis der Kommunikationstherapie für Paare, München 1975

Markert, Werner: Bildung und Qualifikation, theoretische Ansätze zur Analyse des Bildungssystems im Spätkapitalismus, in: betrifft:erziehung 7/74, S. 16-21

Markmann, Jürgen: Schulsozialarbeit - neues Praxisfeld unter alten Vorzeichen?, in: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 12/73, S. 464-470

Marmet, Otto: Soziales Lernen - Das Problem der Lerntheorien in der Sozialpsychologie, Phil. Diss. o.J., Zürich 1968

Martin, Lothar R.: Bildungsberatung in der Schule, Bad Heilbrunn/Obb. 1974

Mastmann, Horst: Die Gesamtschule Britz-Buckow-Rudow, in: Rang, Adalbert/Schulz, Wolfgang (Hrsg.), Die differenzierte Gesamtschule, München 1969, S. 134-145

Ders.: Gesamtschule - Ein Handbuch, Teil II: Die Praxis, Schwalbach bei Frankfurt a.M. 1975

Matza, David: Abweichendes Verhalten - Untersuchungen zur Genese abweichender Identität, Heidelberg 1973

McGuire, William J.: The Nature of Attitudes and Attitude Change, in: Lindzey, G./Aronson, E. (Hrsg.), The Handbook of Social Psychology Vol. 3, Reading Massachusetts 1969, S. 136-314

Mednick, Sarnoff A./Pollio, Howard R./Loftus, Elizabeth F.: Psychologie des Lernens, München 1975

Meyer, Hilbert L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München ^{2}1974

Miller, Georg A./Galanter, Eugene/Pribram, Karl H.: Strategien des Handelns - Pläne und Strukturen des Verhaltens, Stuttgart 1973

Minsel, Beate: Verhaltensmodifikation im Elternhaus, in: Rost, Detlev H./Grunow, Peter/Oechsle, Doris (Hrsg.), Pädagogische Verhaltensmodifikation, Weinheim/Basel 1975, S. 141-161

Minsel, Wolf-Rüdiger: Positive Verstärkungen im Unterricht, in: betrifft:erziehung 7/70, S. 26-29

Minsel, Wolf-Rüdiger/Kaatz, Stefan/Minsel, Beate: Lehrverhalten I - Unterrichtsziele, Selbstkontrolle, Lenkung, München/Berlin/Wien 1976

Minsel, Wolf-Rüdiger/Minsel, Beate: Lehrertraining - Möglichkeiten und Probleme, in: Nickel, H./Langhorst, E. (Hrsg.), Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Bern/Stuttgart 1973, S. 149-159

Dies.: Training von Unterrichtsverhalten - Eine empirische Überprüfung, Kiel 1975

Minsel, Wolf-Rüdiger/Royl, Wolfgang: Organisation, Schwerpunkte und Durchführung von Verhaltenstraining und sozio-dynamischem Training in der Projektarbeit, in: Frey, K. u.a. (Hrsg.), Curriculum-Handbuch Bd. III, Kap. X, München 1975, S. 264-273

Mischel, Walter: Introduction to Personality, New York 1971

Ders.: Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality, in: Psychological Review 1973, Vol. 80, No. 4, S. 252-283

Mollenhauer, Klaus: Sozialisation und Schulerfolg, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4, Begabung und Lernen, Stuttgart ^{4}1969, S. 269-296

Ders.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, in: Ders., Erziehung und Emanzipation, München ^{3}1970, S. 75-96

Ders.: Theorien zum Erziehungsprozeß, München ^{2}1974

Mucchielli, Roger: Gruppendynamik, Salzburg o.J.

Mühe, Hans: Sozialpädagogische Aktivitäten in der Gesamtschule, in: Gesamtschule 3/72, S. 18-21

Ders.: Arbeitspapier 2: Soziale Organisation - Ganztagsschule, in: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), Gesamtschule 1973, Bundeskongreß Gesamtschule 31.5.-2.6.1973 in Leverkusen, Arbeitspapiere-Materialien-Resolutionen, Bochum (GGG) 1973, S. 46-47

Müller, C. Wolfgang (Hrsg.): Gruppenpädagogik - Auswahl aus Schriften und Dokumenten, Weinheim/Basel ^{3}1973.

Müller-Fohrbrodt, Gisela: Wie sind Lehrer wirklich?, Stuttgart 1973

Müller-Schöll, Albrecht/Wiesner, Renate: Bericht über den Modellversuch "Schulsozialarbeit" am Heidehof-Gymnasium, Stuttgart (September 1973 bis November 1975), in: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk (Hrsg.), Schulsozialarbeit - Berichte aus der Praxis, Schriften zur Schulsozialarbeit Bd. 3, Bonn 1975, S. 9-63

Müller-Wolf, Hans-Martin: Soziales und affektives Lernen als Grundkomponenten eines Curriculum, in: Die Deutsche Schule 6/74 (a), S. 437-448

Müller-Wolf, Hans-Martin: Lehrertraining in sozialem und affektivem Verhalten, in Fittkau, Bernd/Müller-Wolf, Hans-Martin/Schulz von Thun, Friedemann (Hrsg.), Kommunikations- und Verhaltenstraining, Pullach bei München 1974 (b), S. 77-106

Nagel, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf: Vom zerstückelten Schüler oder Zur Kritik der Leistungsdifferenzierung, in: Keim, Wolfgang (Hrsg.), Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, Hamburg, 1973, S. 197-217

Neander, Joachim: Curriculare Perspektiven für den Mathematikunterricht, in: Rolff, Hans-G. u.a., Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek bei Hamburg 1974, S. 164-191

Nyssen, Elke: Curriculare Perspektiven für den Deutschunterricht, in: Rolff, Hans-G. u.a.., Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek bei Hamburg 1974, S. 134-163

Nyssen, Elke/Rolff, Hans-G.: Perspektiven der Schulreform im Spätkapitalismus, in: Rolff, Hans-G. u.a., Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek bei Hamburg 1974, S. 21-49

Oevermann, Ulrich: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4, Begabung und Lernen, Stuttgart ^{4}1969, S. 297-356

Offe, Claus: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt a.M. ^{2}1973

Olbrich, Peter: Soziales Lernen in der Schule, in: Die Deutsche Schule 2/75, S. 80-86

Pabel, Klaus: Fördermaßnahmen im Deutsch-8-Kurs einer 9. Klasse an einer integrierten Gesamtschule (Bruchköbel-Nord), in: Keim, Wolfgang (Hrsg.), Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1973, S. 450-467

Pape, Susanne: Sommerkurse in der Walter-Gropius-Schule, in: Gesamtschule 3/72, S. 24-26

Patterson, Gerald R.: Behavioral Intervention Procedures in the Classroom and in the Home, in: Bergin, A.E./Garfield, S.L. (Hrsg.), Handbook of Psychotherapy and Behavior Change, New York 1971, S. 751-775

Ders.: Reprogramming the Families of Aggressive Boys, in: Thoresen, Carl E. (Hrsg.), Behavior Modification in Education, Chicago 1973, The University of Chicago Press, S. 154-192

Pfeiffer, Horst: Zur psychischen und sozialen Situation von leistungsauffälligen Grundschülern im Bereich der Gesamtschule, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 3/73, S. 198-207

Pfeiffle, Horst: Bemerkungen zum Lehrplan im gruppendynamischen Konzept schulischen Lernens, in: Gruppendynamik 6/74, S. 387-401

Preuss-Lausitz, Ulf: Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen in der Gesamtschule als Problem politischer Sozialisation, in: Stadt Bochum (Hrsg.), Arbeitskreis Gesamtschule, Landeskongreß Gesamtschule 1971, Bochum 1971, S. 51-58

Ders.: Arbeitspapier 1 (Arbeitsgruppe 1: Differenzierung und Abschlüsse), in: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), Gesamtschule 1973, Bundeskongreß Gesamtschule 31.5.-2.6.1973 in Leverkusen, Arbeitspapiere -Materialien-Resolutionen, Bochum 1973, S. 27-32

Preuss-Lausitz, Ulf/Schaeffer, Barbara/Quitzow, Wilhelm: Funktion und Legitimation der Gesamtschule, in: betrifft: erziehung 4/76 (a), S. 32-35

Dies.: Fachunterricht und politisches Lernen, Weinheim/Basel 1976 (b)

Prim, Rolf/Reckmann, Herbert: Das Planspiel als gruppendynamische Methode außerschulischer politischer Bildung, Heidelberg 1975

Prior, Harm: Soziales Lernen und Tutorenarbeit in der Gesamtschule, in: Hamburger Lehrerzeitung 9/73, S. 317-326

Ders.: Soziale Organisation der Gesamtschule und soziales Lernen, in: Die Deutsche Schule 2/75, S. 98-115

Ders.: Tutorensystem an der Gesamtschule - Das Hamburger Modell, in: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.), Sozialpädagogik in der Schule, München 1976, S. 141-171

Prior, Harm/Oelkers, Jürgen: Sozialpädagogisches Training mit Lehrern, Heidelberg 1975

Projektgruppe SIGS (Soziale Interaktion in der Gesamtschule): Soziale Interaktion in der Gesamtschule - Erfahrungen und Perspektiven der Gesamtschulpraxis, Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), Schulversuche und Schulreform - Berichte, Analysen, Ergebnisse Heft 9, Hannover /Dortmund/ Darmstadt/Berlin 1975

Prose, Friedemann: Gruppendynamisches Training für Lehrer an Gesamtschulen, in: Gruppendynamik 3/72, S. 275-296

Ders.: Ziele und Grundlagen des gruppendynamischen Trainings im Schulbereich, in: Westermanns pädagogische Beiträge 8/73, S. 431-440

Raith, Werner (Hrsg.): Handbuch zum Unterricht - Modelle emanzipatorischer Praxis - Hauptschule, Starnberg 1973

Rang, Adalbert: Die Gesamtschule Weinheim, in: Rang, Adalbert/Schulz, Wolfgang (Hrsg.), Die differenzierte Gesamtschule, München 1969, S. 114-134

Raschert, Jürgen: Gesamtschule: Ein gesellschaftliches Experiment, Stuttgart 1974

Regenbrecht, Aloysius: Zur Idee der Gesamtschule - Aufgaben und Probleme, in: Bildung und Erziehung 2/69, S. 81-93

Reyer, Jürgen: Die Barrieren zwischen Schule und sozialpädagogischen Institutionen - Gesellschaftliche Ursachen und historischer Wandel, in: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.), Sozialpädagogik in der Schule - Neue Ansätze und Modelle, München 1976, S. 27-43

Rogers, Carl R.: Die nicht-direktive Beratung, München 1972

Ders.: Die klient-bezogene Gesprächstherapie, München 1973

Ders.: Lernen in Freiheit - Zur Bildungsreform in Schule und Universität, München 1974

Rohr, Christina: Verhaltensänderung, München 1972

Rolff, Hans-G.: Soziale Organisation, in: Frommberger, Herbert/Rolff, Hans-G./Spies, Werner, Die Kollegstufe als Gesamtoberstufe, Braunschweig 1972, S. 96-112

Ders.: Diagnose der Gesamtschule, in: Bernischer Lehrerverein (Hrsg.), Gesamtschule - Praktische Aspekte der inneren Schulreform, Bern/Stuttgart 1972, S. 21-42

Ders. (unter Mitarbeit von Elke Nyssen): Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg ^{6}1973

Rolff, Hans-G. u.a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek bei Hamburg 1974

Rolff, Hans-G./Tillmann, Klaus-Jürgen: Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis, in: Rolff, Hans-G.

u.a., Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek bei Hamburg 1974, S. 71-110

Rost, Detlev H./Grunow, Peter/Oechsle, Doris (Hrsg.): Pädagogische Verhaltensmodifikation, Weinheim/Basel 1975

Royl, Wolfgang/Minsel, Wolf-Rüdiger: Teachertraining - Beiträge zur Praxis innovativer Lehrerfortbildung, Hannover/Darmstadt/Dortmund/Berlin 1973

Rumpf, Horst: Konkurrenzlernen - Gedanken zum Leistungsprinzip, in: betrifft:erziehung 3/75, S. 27-31

Sader, Manfred/Sieland, Bernhard/Theis, Werner: Ein Grundkonzept für ein Interaktionstraining, in: Sader, Manfred/Schäuble, Waltraud/Theis, Werner (Hrsg.), Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik, Münster (Westf.) 1976, S. 1-58

Sander, Theodor/Rolff, Hans-G./Winkler, Gertrud: Die demokratische Leistungsschule, Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 3.veränd.Aufl. 1971

Schachter, Stanley/Singer, Jerome S.: Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State, in: Goldfried, Marvin R./Merbaum, Michael (Hrsg.), Behavior Change through Self-Control, New York 1973, S. 54-57

Schaeffer, Barbara: Erfahrung als Grundlage politischen und sozialen Lernens. Überlegungen zu einer Didaktik der Gesellschaftslehre, in: Preuss-Lausitz, Ulf/Schaeffer, Barbara/Quitzow, Wilhelm (Hrsg.), Fachunterricht und politisches Lernen, Weinheim/Basel 1976, S. 87-113

Schadensack, Peter-Ulrich: Schülermotivation ernstgenommen, in: betrifft:erziehung 10/74, S. 34-36

Schefer, Gerwin: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers - Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrates, Frankfurt a.M. 1969

Schefer-Viëtor, Gustava: Arbeiterkinder an Gesamtschulen, in: Demokratische Erziehung 2/75, S. 76-87

Scherer, Manfried: Lernziel: Selbstbewußtsein und Solidarität, in: Köhler, Gerd (Hrsg.), Wem soll die Schule nützen? - Rahmenrichtlinien und neue Lehrpläne: Soziales Lernen im Konflikt, Frankfurt a.M. 1974, S. 289-299

Schlömerkemper, Jörg: Schüler und Schulreform - Entfremdung und Emanzipation, in: betrifft:erziehung 3/76 (a), S. 51-60

Ders.: Gesamtschul-Forschung, Ziel erreicht?, in: betrifft: erziehung 5/76 (b), S. 63-68

Schmidt, Hans-Dieter: Allgemeine Entwicklungspsychologie, Berlin (Ost) 1973

Schmidt, Monika: Der "mündige" Gesamtschüler - Ein Mündel des Kapitals?, in: betrifft:erziehung 8/72, S. 32-39

Dies.: Konfliktfeld Schule, in: betrifft:erziehung 2/74, S. 15-21

Schmidt, Robert F. (Hrsg.): Grundriß der Neurophysiologie, Berlin/Heidelberg/New York 2. verb. Aufl. 1972

Schmitt, Rudolf: Das problembezogene Rollenspiel in der Vorschule, in: Westermanns pädagogische Beiträge 8/73, S. 452-462

Schott, Franz: Eigengesteuerte Verhaltensmodifikation, in: Belschner, Wilfried/Hoffmann, Monika/Schott, Franz/Schulze, Christa, Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1973 (a), S. 151-179

Ders.: Verhaltensmodifikation durch Unterricht, Erziehung und Therapie, in: Belschner, Wilfried u.a., Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1973 (b), S. 60-83

Schraml, Walter J.: Zur Psychohygiene des Pädagogen, in: Gerner, Berthold (Hrsg.), Der Lehrer und Erzieher, Bad Heilbrunn/Obb. 2. vüll. veränd. Aufl. 1973, S. 84-99

Schreiner, Günter: Replik zu Klaus Nagels Kritik der "Freiraumpädagogik" im Bereich der Leistungsbeurteilung, in: Gesamtschul-Informationen 4/73 (a), S. 142-143

Ders.: Schule als sozialer Erfahrungsraum, Frankfurt a.M. 1973 (b)

Ders.: Soziales Lernen in der Schule - Zur Frage der Zielsetzung, in: Westermanns pädagogische Beiträge 8/73 (c), S. 415-421

Ders.: Soziales und politisches Lernen, in: Deutsche Schule Teil I: 1/74, S. 22-34; Teil II: 2/74, S. 83-95

Ders.: Lernziel Disziplin, in: päd. extra 1/2 1975 (a), S. 9-20

Ders.: Was kann in der Schule im Bereich des sozialen Lernens erreicht werden?, in: Die Deutsche Schule 2/75 (b), S. 116-121

Schulte, Dietmar: Ein Schema für Diagnose und Therapieplanung in der Verhaltenstherapie, in: Schulte, Dietmar (Hrsg.), Diagnostik in der Verhaltenstherapie, München/Berlin/Wien 2. durchges. Aufl. 1976, S. 75-104

Schulz, Wolfgang: Zur Differenzierung an Gesamtschulen, in: Rang, Adalbert/Schulz, Wolfgang (Hrsg.), Die differenzierte Gesamtschule, München 1969, S. 181-204

Schwäbisch, Lutz/Siems, Martin: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher, Reinbek bei Hamburg 1974

Scriven, Michael: The Philosophy of Behavioral Modification, in: Thoresen, Carl E. (Hrsg.), Behavior Modification in Education, Chicago Ill., University of Chicago Press 1973, S. 422-445

Selg, Herbert (Hrsg.): Zur Aggression verdammt?, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1971

Sève, Lucien: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Frankfurt a.M. 1973

Shaftel, Fanny R.: Rollenspiel und soziales Lernen, in: Holtmann, Antonius (Hrsg.), Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen 1972, S. 193-202

Shaftel, Fanny R./Shaftel, George: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, München/Basel 1973

Sieland, Bernhard/Schäuble, Waltraud: Training und Transfer, in: Sader, Manfred/Schäuble, Waltraud/Theis, Werner (Hrsg.), Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik, Münster (Westf.) 1976, S. 129-169

Sigrell, Bo: Problemkinder in der Schule, Weinheim ^{2}1972

Skinner, B.F.: The Technology of Teaching, Englewood Cliffs, New Jersey 1968

Ders.: Futurum Zwei - "Walden Two", Reinbek bei Hamburg 1972

Skowronek, Helmut: Lernen und Lernfähigkeit, München 4. neubearb. u. erw. Aufl. 1972

Spangenberg, Kurt: Chancen der Gruppenpädagogik, Weinheim/Basel 5. erw. Aufl. 1974

Speichert, Horst: Eine Umwelt zum Lernen, in: Initiativgruppe Solingen, Schule ohne Klassenschranken - Entwurf einer Schulkooperative, Reinbek bei Hamburg 1972, S. 21-73

Ders.: Umgang mit der Schule, Reinbek bei Hamburg 1976

Der Spiegel 23/76

Stern-Magazin 24/76

Stubenrauch, Herbert: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems, München ^{2}1972

Ders.: Strategie: Mehr als das Machbare, in: betrifft:erziehung 1/75 (a), S. 68

Ders.: Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems, in: betrifft:erziehung 1/75 (b), S. 27-31

Ders.: Beitrag in: b:e-Gesamtschulexperten-Befragung, Sechs neue Fragen zur Sache an Jürgen Girgensohn, Reimut Jochimsen, Helmut Fend, Joachim Lohmann und Herbert Stubenrauch, in: betrifft:erziehung 4/76, S. 41

Tausch, Reinhard: Gesprächspsychotherapie, Göttingen 4. erg. Aufl. 1970

Tausch, Reinhard/Tausch, Anne-Marie: Erziehungspsychologie, Göttingen 6. erg. Aufl. 1971

Thalmann, Hans-Christian: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter, Stuttgart 1971

Tharp, Roland G./Wetzel, Ralph J.: Behavior Modification in the Natural Environment, New York 1969

Theis, Werner: Zur Kritik an der Gruppendynamik, in: Sader, Manfred/Schäuble, Waltraud/Theis, Werner (Hrsg.), Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik, Münster (Westf.) 1976, S. 241-266

Thoresen, Carl E. (Hrsg.): Behavior Modification in Education, Chicago Ill., University of Chicago Press 1973

Thoresen, Carl E./Mahoney, Michael J.: Behavioral Self-Control, New York 1974

Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialpädagogische Arbeit in der Gesamtschule, in: Die Deutsche Schule 12/72, S. 806-816

Ders.: Soziale Erfahrungen im Schulunterricht oder: Siegfried Bernfeld als Unterrichtsforscher, in: betrifft:erziehung 9/74, S. 37-42

Ders.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, Frankfurt a.M. 1976 (a)

Ders. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule - Neue Ansätze und Modelle, München 1976 (b)

Ders.: Schulreform: Das Ende der Jugendarbeit?, in: Deutsche Jugend 3/76 (c), S. 120-128

Ders.: Schulreform als neue Herausforderung der Sozialpädagogik? - Ein Beitrag zur aktuellen Diskussion, in: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.), Sozialpädagogik in der Schule - Neue Ansätze und Modelle, München 1976 (d), S. 44-69

Tönjes, Erika: Zu Lasten der Unterschichtkinder (Rezension zu Abels, H. Schulsozialarbeit), in: betrifft:erziehung 1/74, S. 68

Trautmann, Lutz/Wunder, Dieter: Probleme sozialer Erziehung in der Gesamtschule, in: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 12/73, S. 456-463

Tschampa, Helmut: Verhaltens- und lerngestörte Kinder in einer Kleinklasse einer Gesamtschule, der Ernst-Reuter-Schule in Frankfurt/M., in: Gesamtschul-Informationen 2/71, S. 74-88

Ulich, Dieter: Gruppendynamik in der Schulklasse, München ^{3}1973

Ulich, Dieter/Mertens, Wolfgang: Urteile über Schüler, Weinheim/Basel 1973

Ulich, Klaus: Sozialisation in der Schule - Elemente einer sozialpsychologischen Theorie, München 1976

Ullrich de Muynck, Rita/Forster, Toni: Selbstsicherheitstraining, in: Kraiker, Christoph (Hrsg.), Handbuch der Verhaltenstherapie, München 1974, S. 351-368

Uttendorfer, Jörg/Kais, Peter/Mack, Jürgen: Eine programmierte Einführung in die Mikroanalyse mit dem SIK-System, in: Wagner, Angelika C. (Hrsg.), Schülerzentrierter Unterricht, München/Berlin/Wien 1976, S. 135-182

Varenhorst, Barbara B.: Helping a Client to Speak Up in Class, in: Krumboltz, John D./Thoresen, Carl E. (Hrsg.), Behavioral Counseling, New York 1969, S. 83-86

Wagner, Angelika C.: Wie kann Verhalten trainiert werden - und soll es sein?, in: Gesamtschule 4/74, S. 11-15

Dies. (Hrsg.): Schülerzentrierter Unterricht, München/Berlin/Wien 1976 (a)

Dies.: Schülerzentrierter Unterricht, in: Wagner, Angelika C. (Hrsg.), Schülerzentrierter Unterricht, München/Berlin/Wien 1976 (b), S. 5-33

Dies.: Mikroanalyse schülerzentrierten Unterrichts, in: Wagner, Angelika C. (Hrsg.), Schülerzentrierter Unterricht, München/Berlin/Wien 1976 (c), S. 83-134

Wagner, Angelika C./Uttendorfer, Jörg u.a.: Mikroanalyse und schülerzentrierter Unterricht - Trainingsmaterialien, Pädagogische Hochschule Reutlingen April 1976 (hektographiert)

Wagner, Volker: Wohnkonflikte in Frankfurt (Fallanalyse). Möglichkeiten der Vermittlung sozio-ökonomischer und institutionenkundlicher Lernziele, in: Keim, Wolfgang (Hrsg.), Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1973, S. 442-450

Watson, David/Tharp, Roland: Einübung in Selbstkontrolle - Grundlagen und Methoden der Verhaltensänderung, München 1975

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien, Bern ^{4}1974

Watzlawick, Paul/Weakland, John H./Fisch, Richard: Lösungen - Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels, Bern 1974

Weber, Jos/Riekmann, Jürgen: Die Superschule? - Von der Gesamtschule zum Bildungszentrum für alle!, Düsseldorf 1973

Weinert, Franz E.: Zweifel an der "Rattenebenbildlichkeit" des Menschen, in: betrifft:erziehung 6/69, S. 12-13

Wellendorf, Franz: Schule und Identität, in: betrifft: erziehung 5/73 (a), S. 26-32

Ders.: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim/Basel 1973 (b)

Ders.: Psychoanalyse und Erziehung, in: päd. extra (Hrsg.), Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Reinbek bei Hamburg 1975, S. 300-304

Wengle, Maria Eva: Die systematische Desensibilisierung, in: Kraiker, Christoph (Hrsg.), Handbuch der Verhaltenstherapie, München 1974, S. 279-324

Wertenbroch, Wolfgang: Trainingsmöglichkeiten von Lehrerverhalten in der zweiten Ausbildungsphase, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 20. Jg., 1973, S. 244-248

Westerhoff, Hermann: Gestaltung der Freizeit an der Gesamtschule, in: Bechert, Günter (Hrsg.), Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 60-70

Wilhelmi, Jutta: Am Start: die Reform der Reform, Bericht über eine Reise durch elf Gesamtschulen in fünf Bundesländern, in: betrifft:erziehung 12/71, S. 43-45

Winkler, Heidi/Podolsky, Sabine/Bastine, Reiner: Verhaltensänderung in der Sonderschule, in: betrifft:erziehung 1/74, S. 19-25

Wolpe, Joseph: Praxis der Verhaltenstherapie, Bern 1972

Zehrfeld, Klaus: Lehrertraining "vor Ort" - Erfahrungen aus einem Projekt des Bildungstechnologischen Zentrums in Wiesbaden, in: Gesamtschule 4/74, S. 27-29

Zehrfeld, Klaus/Zinnecker, Jürgen: Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch, in: betrifft:erziehung 5/73, S. 33-40

Zifreund, Walther: Training des Lehrverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen, in: betrifft:erziehung 6/70, S. 15-19

Zimmer, Dirk: Kommunikationstherapie und Verhaltensmodifikation - Eine wissenschaftstheoretische und sozialkritische Analyse, in: Mandel, Anita/Mandel, Karl Herbert/Stadter, Ernst/Zimmer, Dirk, Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie, München 1971, S. 403-470

Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim/Basel 1975

Lebenslauf

Am 1. März 1951 wurde ich als Sohn von Paul Fromm und Magdalena Fromm, geb. Störk, in Rheinhausen geboren, besuchte in Rheinhausen die Volksschule und von 1961 bis 1969 das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium. Am 14. Juni 1969 legte ich dort die Reifeprüfung ab und begann im WS 69/70 das Studium in den Fächern Germanistik und Pädagogik an der WWU Münster. In den ersten Semestern erweiterte ich das Studium im Fach Pädagogik zum Hauptfachstudium, nahm die Nebenfächer Psychologie und Soziologie hinzu und führte parallel dazu das Studium im Fach Germanistik weiter. Am 12. Juli 1973 legte ich die Diplom-Vorprüfung in Pädagogik (Nebenfach: Psychologie) und am 18. Dezember 1973 die Allgemeine Prüfung in Philosophie und Pädagogik ab. Da mein besonderes Interesse im Rahmen des Pädagogikstudiums den Grenzbereichen zwischen pädagogischen und psychologischen Arbeitsgebieten galt, arbeitete ich längere Zeit in der Betreuung von Legasthenikern und verhaltensauffälligen Kindern und absolvierte ein Praktikum an der Friedensschule Münster unter der Anleitung der Schulpsychologin. Im WS 74/75 begann ich das Studium im Fach Psychologie und schloß am 27. Mai 1975 das Studium der Pädagogik mit der Diplom-Hauptprüfung (Nebenfach: Soziologie, Wahlpflichtfach: Schülerbeurteilung, Bildungsberatung) ab. Im Fach Psychologie legte ich die Diplom-Vorprüfung am 24. Februar 1976 ab und werde das Studium in diesem Fach voraussichtlich im Herbst 1977 mit der Diplom-Hauptprüfung abschließen.